



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIEDADE, CULTURA
E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS**

HÉLENA PAULA DOMINGOS

**VIVA O CINEMA E A ARTE LITERÁRIA NA FORMAÇÃO
INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES(AS)**

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2016**

HÉLENA PAULA DOMINGOS

**VIVA O CINEMA E A ARTE LITERÁRIA NA FORMAÇÃO
INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES(AS)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes.

FOZ DO IGUAÇU-PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas - CRB-9/268

D671 Domingos, Hêlena Paula

Viva o cinema e a arte literária na formação interdisciplinar de professores(as) / Hêlena Paula Domingos. – Foz do Iguaçu, 2016. 139 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Rosana da Silva Moraes.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Professores - Formação. 2. Cinema – Estudo e ensino. 3. Cultura e meios de cultura. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Título.

CDU 371.13
791.46

HÉLENA PAULA DOMINGOS

VIVA O CINEMA E A ARTE LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES(AS)

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *campus* de Foz do Iguaçu.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE
(Orientadora)

Profa. Dra. Josiele Kaminski Corso Ozelame
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya
Universidade Estadual de Maringá- UEM

Prof. Dr. Fernando José Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE

Foz do Iguaçu, 26 de fevereiro de 2016.

Dedico este trabalho ao meu filho Lucas, pelo imenso amor que nos une, aos meus pais, Antonio e Ety, grandes mestres em minha vida. À minha irmã Karen, pelo carinho e apoio incondicional, e ao meu marido Carlos, pelo companheirismo e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me sustentar diante dos desafios.

À minha orientadora, profa. Denise, pela orientação amigável, flexível, repleta de sabedoria e entusiasmo. Pelo exemplo de dedicação e por estar sempre pronta a auxiliar de domingo a domingo, perpassando muitas vezes o âmbito acadêmico com sua palavra amigável e conselheira. Por ser para mim, muito mais que orientadora!

Aos meus pais, Antonio e Etty que sempre incentivaram a leitura em minha vida, pelo exemplo de força, de fortaleza de ânimo e nobreza de caráter diante das turbulências da vida. Vocês são meus mestres!

À minha irmã Karen, por me incentivar sempre com seu jeito carinhoso e firme.

Ao meu filho Lucas, que é o sol da minha vida, e ao que parece seguirá meus passos na difícil, mas muito gratificante, carreira da docência.

Ao meu marido Carlos, por estar ao meu lado em todos os momentos ao longo destes dois anos de pesquisa, pela cumplicidade e amor.

À banca examinadora, pela leitura atenta e valiosas contribuições.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, por sempre nos atender prontamente e com muito boa vontade.

Aos/às professores/as participantes do projeto de Formação Continuada, **Viva o Cinema**, sujeitos importantíssimos e colegas comprometidos/as com a tarefa da educação. A vocês, o meu muito obrigada! Sem vocês, a realização deste processo de investigação não teria o mesmo valor.

À minha amiga Laura, pelos dias que iniciávamos à tarde e terminávamos nas madrugadas, estudando, escrevendo artigos, rindo e chorando, tomando coca-cola

para aguentar. Pelos inúmeros telefonemas uma para outra só para contar como estava ficando a escrita.

Às amigas Vanessa e Manoela, por estarem sempre perto e incentivando com suas palavras doces e amorosas.

Às amigas Bia, Elizabeth, Jane e Maristela, pelo carinho e amizade sincera.

Um/a professor/a sempre afeta
a eternidade. Ele/a nunca sabe
onde sua influência termina.

Henry Brooks Adams

DOMINGOS, Hêlena Paula. **Viva o Cinema e a Arte Literária na Formação Interdisciplinar de professores/as**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE *campus* de Foz do Iguaçu.

RESUMO

A convergência da globalização e da revolução tecnológica configura um novo ecossistema de linguagens e escritas contemporâneo. A visualidade eletrônica é parte constitutiva da visibilidade cultural. Esta pesquisa investiga a inserção da mídia cinema no campo educacional em um movimento interdisciplinar com a formação de professores/as e seus contextos de trabalho, sob uma abordagem multiperspectívica. Parte do seguinte problema: Como a mídia cinema contribui para uma leitura crítica da realidade? Como *corpus* metodológico de análise seleciona os filmes *Frankenstein* (2004), de Mary Shelley (1797-1851) e *1984* (1984), oriundo da obra literária homônima de George Orwell (1903-1950). Busca aporte teórico e metodológico no campo axiológico dos Estudos Culturais, nas bases da pesquisa-ação, nos modos de endereçamento e análise fílmica. Considera a formação de professores/as como possibilidade de problematizar a mídia cinema e sua perspectiva pedagógica e interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores/as, Interdisciplinaridade, Mídia cinema, Estudos Culturais.

DOMINGOS, Hêlena Paula. **Live the Cinema and the Literary Art in the Interdisciplinary teachers Training.** 2016. 140 f. Dissertation (Society, Culture and Borders) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *campus* de Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

The confluence of globalization and the revolution of technology sets a new ecosystem of languages and writing that is contemporary. The electronic visuality is a constitutive part of cultural visibility. This research investigates the insertion of the media cinema in the educational field using an interdisciplinary approach with teacher training and the context of these educators in mind, through a multi-perspectivistic approach. It is set by the following problem: How the media cinema contributes to a critical reading of reality? How the methodological corpus of analysis selects the movies *Frankenstein* (2004), by Mary Shelley (1797-1851) and "1984" (1984), resulted from the literary work with the same name by George Orwell (1903-1950). It seeks theoretical framework and methodology in the axiological field of Cultural Studies, in the basis of action research and the ways of addressing, which film analysis centers in the cultural production, to the visual text itself and its reception, by the public. This investigation considers the teachers training as a possibility of question the media cinema and its pedagogical interdisciplinary perspective.

KEY WORDS: Teacher Training, Interdisciplinarity, Media Cinema, Cultural Studies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PESQUISAS ENCONTRADAS PELAS PALAVRAS-CHAVE NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2008-2014).....	23
QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES ELENCADAS PARA COMPOR O ESTADO DA ARTE DESTA PESQUISA	24
QUADRO 3 – ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DOS SEMINÁRIOS EMBASADA EM THIOLENT (2002).....	84
QUADRO 4 – DESCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO PEDAGÓGICO	85
QUADRO 5 – DESCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO PEDAGÓGICO	86
QUADRO 6 – DESCRIÇÃO DO TERCEIRO ENCONTRO PEDAGÓGICO	89
QUADRO 7 – DESCRIÇÃO DO QUARTO ENCONTRO PEDAGÓGICO	90
QUADRO 8 – DESCRIÇÃO DO QUINTO ENCONTRO PEDAGÓGICO	91
QUADRO 9 – DESCRIÇÃO DO SEXTO ENCONTRO PEDAGÓGICO	92
QUADRO 10 – DESCRIÇÃO DO SÉTIMO ENCONTRO PEDAGÓGICO	93
QUADRO 11 – DESCRIÇÃO DO OITAVO ENCONTRO PEDAGÓGICO	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CAPÍTULO I. ESTADO DA ARTE DOS ESTUDOS DO CINEMA EM INTERFACE COM A LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS (2008-2014).....	22
2. CAPÍTULO II – CRUZANDO FRONTEIRAS INTERDISCIPLINARES ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO	40
2.1. BREVE CARTOGRAFIA DOS ESTUDOS INTERDISCIPLINARES	40
2.2. CINEMA E EDUCAÇÃO – CONTRIBUTO PEDAGÓGICO NA ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO CULTURAL	43
2.2.1. Revisitando alguns conceitos de fronteira	51
3. CAPÍTULO III – O PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	56
3.1. A FORMAÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS	60
3.2. OS FILMES, O CINEMA E SUAS REFERIDAS ÉPOCAS: CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO.....	64
3.2.1. O surgimento da sétima arte: breve histórico do cinema.....	66
3.2.2. Frankenstein e sua híbrida identidade	68
3.2.3. Desvelando fronteiras em <i>1984</i> , de Orwell.....	74
3.3. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	77
3.4. DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS	79
3.4.1. Primeiro encontro: diálogos iniciais.....	86
3.4.2. Segundo encontro: contexto histórico – relações interdisciplinares entre os campos do saber	86
3.4.3. Terceiro encontro: interdisciplinaridade e estudos culturais.....	87
3.4.4. Quarto encontro: memória, mídia e juventude no cinema.....	87
3.4.5. Quinto encontro: currículo interdisciplinar e a convergência dos campos do saber.....	88
3.4.6. Sexto Encontro: A Pedagogia Da Imagem	88
3.4.7. Sétimo encontro: analogias entre Frankenstein e <i>1984</i>	89
3.4.8. Oitavo encontro: relatos de experiências da formação viva o cinema..	89
4. CAPÍTULO IV – VIVA O CINEMA – A PEDAGOGIA DA IMAGEM CRUZANDO AS FRONTEIRAS DA ESCRITA	90
4.1. <i>FRANKENSTEIN</i> , MONSTRO?	97
4.2. APRENDENDO A LER E VER FILMES.....	110
4.2.1. Desvelando fronteiras e (des)construindo memórias no filme <i>1984</i> ...	115
4.2.2. Impressões dos/as professores/as sobre o filme <i>1984</i>	119
4.2.3. Cruzando histórias e significações entre <i>Frankenstein</i> e <i>1984</i>	122
4.2.4. Viva o cinema – diálogo final.....	124

CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	132

INTRODUÇÃO

A discussão dos temas Mídias, Interdisciplinaridade e Formação de Professores/as, inscreve-se na contemporaneidade no amplo movimento de reflexão crítica sobre as formas de avanço da ciência e da tecnologia, impelindo-nos a desbravar novas paisagens que forneçam elementos de análise para a compreensão da interdisciplinaridade, essa ciência que se faz presente e premente.

O objetivo da pesquisa é problematizar e ainda promover reflexões pedagógicas acerca de como a mídia cinema, nosso objeto de estudo, contribui para uma leitura crítica da realidade. Em consonância com este objetivo geral, propor a inserção teórico-prática desta mídia no fazer pedagógico dos/as professores/as, por meio de diálogos interdisciplinares com os docentes que lecionam as distintas disciplinas que integram a matriz curricular da Educação Básica.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de buscar caminhos que dialoguem com uma prática pedagógica interdisciplinar e atual, considerando a sociedade cada vez mais digital, e o chamamento imperativo para que a sala de aula, bem como a escola possa configurar-se em um espaço rico de discussões analíticas, simbologias e criticidade. O que nos motiva para a proposição desta investigação da mídia cinema em diálogo interdisciplinar com a arte literária, é a experiência como professora da área de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior.

Sempre foi uma constante em nossa prática docente a curiosidade epistemológica pelo trabalho com a Literatura e o Cinema, no intuito de promover a linguagem audiovisual aliada às reflexões permanentes das temáticas propiciadas pelo campo literário, relacionando tempo, história e memória. Neste contexto, destacamos ainda a experiência profissional como coordenadora pedagógica de Línguas Estrangeiras Modernas – LEM, no Núcleo Regional de Educação, de Foz do Iguaçu, que muito contribuiu para que a proposta desta pesquisa se concretizasse. Como uma das atribuições do trabalho no Núcleo de Educação, havia a proposição constante de formação continuada para os/as professores/as da rede estadual de ensino. Foi neste espaço plural de discussões com nossos pares que percebemos a necessidade de inserir a mídia cinema em interface com a arte literária no fazer pedagógico dos/as professores/as.

Nos encontros pedagógicos de formação continuada, nos quais a proposta era a mídia cinema no espaço da sala de aula, percebíamos que esta mídia estava sendo utilizada, quando era, como um objeto desvinculado dos conteúdos escolares, e utilizada como um “prêmio”, ou algo a mais, ou ainda como um recurso de controle de disciplina e ainda mais impactante, como preenchimento de tempo.

Nessa pesquisa utilizaremos a mídia cinema como objeto de estudo na formação dos/as professores/as. Neste escopo, problematiza: Como a mídia cinema contribui para uma leitura crítica da realidade? Assim, ao encampar esta mídia como objeto de estudo, corroboramos o pensamento de Myskiw (2005), ao assinalar que o cinema na sala de aula e no espaço escolar tem a efervescência de ultrapassar as fronteiras geográficas, históricas e políticas, propiciando relevantes e necessários desvelamentos.

Importa aqui, destacar, a contribuição dos Estudos Culturais, aporte teórico que fundamenta esta pesquisa, que nas palavras de Johnson (2006, p. 16) “buscam contribuir para diminuir a separação entre Humanidades e Ciências Sociais, ao fazer com que categorias literárias e preocupações estéticas sejam relacionadas com questões sociais”.

Assim, Fabris (2005) assinala que assistir a um filme, seja para entreter-se ou analisá-lo, pressupõe aprendizagens específicas, uma vez que temos a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e todo um processo de produção, criando assim, uma rede de significações que podem alterar todas as nossas percepções e sensações. Na contemporaneidade, a mídia exerce vigorosa ação pedagógica, e a aprendizagem parece acontecer naturalmente, ou seja, assistir a um filme na televisão, no DVD ou no cinema, são práticas incorporadas ao nosso cotidiano. Nem sempre essas práticas foram assim, elas foram aprendidas.

Neste viés pedagógico, Morin (2011, p. 48) expressa que: “Literatura e Cinema devem ser considerados, não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais ou sintáticas, mas também, escolas de vida, em seus múltiplos sentidos”.

Nesta medida, o trabalho pedagógico com a Literatura e o Cinema no espaço escolar, demanda uma pedagogia culturalmente sensível e que requeira dos/das professores/as do nosso tempo, novas percepções e novas aprendizagens. Aprendizagens que nos conduzem a caminhos teóricos e metodológicos que são apresentados ao longo da tessitura de nossa pesquisa.

Assim, elencamos os seguintes objetivos específicos na proposição desta pesquisa, objetivo geral a inserção teórico-prática da mídia cinema no fazer pedagógico dos/as professores/as da Educação Básica, com a possibilidade da crítica. 1) compreender a tecnologia e as mídias como instrumentos mediadores entre o humano e o tecnológico, articulando-as de forma interdisciplinar; 2) contribuir, por meio da pesquisa, para que os(as) professores(as) estabeleçam relações dialógicas como o conhecimento interdisciplinar na possibilidade de integração dos campos do saber; 3) perceber a mídia cinema, como objeto de estudo, e sua relação estética e literária com questões sociais entrelaçadas nos conteúdos escolares que compõem a matriz curricular; 4) problematizar relações de poder imbricadas na seleção dos filmes endereçados para esta pesquisa, à luz dos Estudos Culturais com vistas à ressignificação da prática docente.

Por essas sendas, tendo como referência os filmes *1984*, lançado em 1984, oriundo da obra literária homônima de George Orwell (1903-1950), e *Frankenstein*, lançado em 2004, inspirado na obra clássica da literatura romântica do século XIX, escrita no ano de 1818 por Mary Shelley (1797-1851). A intenção é pautar, e ao mesmo tempo, aproximar o debate entre a educação e o cinema, na formação de professores/as. Essas obras literárias têm a relevância de perpassar os diferentes campos do saber em uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências. Esta (re)organização requer a interpenetração das disciplinas, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista metodológico.

Assim, destacamos o pensamento de Moraes (2014), ao apresentar a formação de professores/as, concebida sob uma perspectiva interdisciplinar, pensando-a em seus múltiplos aspectos, suas características, seus limites, possibilidades e desafios. Perceber ainda, como a interdisciplinaridade possibilita compreender a ideia básica de (re)ligação dos saberes, superando a ideia de uma formação fragmentada, herança do modelo positivista cartesiano, no qual a maioria de nós foi, e ainda continua sendo formado/a.

Nesta medida, compreender as mídias como instrumentos mediadores entre o humano e o tecnológico, entre o homem e a educação, é tarefa emergencial, na qual muitos autores se debruçam. Podemos destacar para nosso diálogo e interlocução na pesquisa, especificamente em relação à interdisciplinaridade, os/as autores/as

Japiassu (2006); Fazenda (2008); Leis (2011); Wallner (2011); e Etges (2011); Jantsch e Bianchetti (2011), entre outros de expressiva relevância.

Para nosso diálogo acerca da mídia e da formação de professores/as elencamos os Estudos Culturais como marco teórico, uma vez que, como campo teórico interdisciplinar, os Estudos Culturais privilegiam o estudo das mídias e a própria literatura é repensada, e o cânone, ou seja, a lista de obras clássicas é ampliada para incluir aí também, os gêneros populares.

Com a intenção de demonstrar a relevância de nossa pesquisa no campo educacional, elencamos outras pesquisas que tomam a mídia cinematográfica como objeto de investigação na formação docente e de que forma dialogam interdisciplinarmente, rompendo fronteiras até então imaginadas para uma pesquisa.

Martin-Barbero (2006), estudioso da recepção midiática, denota que vivemos em um ambiente de informação que recobre e mistura vários saberes e formas muito diversas de aprender, ao mesmo tempo que se encontra fortemente descentrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege, organizado em torno da escola e do livro. Assim, temos uma escola ainda fortemente arraigada aos moldes disciplinares, e uma sociedade enredada em teias de novas experiências e comunicações. Isso não significa dizer que o livro como uma mídia impressa, não seja mais valorizado, entretanto, há que redimensioná-lo como um novo contexto cultural e interdisciplinar.

Desde os mosteiros medievais até as escolas contemporâneas, expressa Martín-Barbero (2006), o saber conservou esse duplo caráter de ser ao mesmo tempo centralizado e personificado em figuras sociais determinadas. Consequentemente, a transformação nos modos de circulação do saber como a que estamos vivendo atualmente, é outra das mais profundas transformações que uma sociedade pode sofrer, pois se apresenta disperso e fragmentado, o que exige nova percepção. É fundamental conceber como o saber pode circular fora dos lugares que antes o detinham e das figuras sociais que o administravam.

Nesta perspectiva, a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, uma vez que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Ou seja, novos modos de produção e circulação, e novas escritas que emergem por meio de novas técnicas, especialmente do computador e da internet. O autor reflete ainda, sobre a ideia de que a diversificação e a difusão do

saber fora da escola são considerados os desafios mais fortes que o mundo da comunicação propõe ao sistema educativo.

O que está acarretando à escola, não é uma abertura a esses novos saberes, mas sim, uma posição defensiva, e uma construção de uma ideia negativa e moralista de tudo que a questiona em profundidade. Isto faz com que nos percebamos inseridos em um mundo de ambivalências, e essa ambivalência encontra-se igualmente relacionada ao próprio paradigma que norteou o conhecimento disciplinar gerado pela ciência moderna, que se caracteriza basicamente por um modelo de pensamento simplificador, pois é fundado em uma racionalidade, cuja herança, encontra-se no paradigma positivista que privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos, considerados estreitos, pelas implicações que geram e pelo reducionismo que opera no processo do conhecimento disciplinar.

Neste contexto, Moraes (2013), assevera que a leitura contemporânea da realidade social está mais do que nunca mediada pelas mídias que comunicam de diferentes formas, e isto contribui para ampliar a necessidade de inseri-la efetivamente à educação. A tecnologia remete hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagens, a novas sensibilidades e escritas.

O que a autora chama a atenção é para uma desmistificação da tecnologia como mera reprodução técnica para alçar novas possibilidades de autorias, principalmente no campo da educação e da escola. Com isso, evidenciamos, por meio desta pesquisa, oriunda da investigação vinculada ao Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em *Sociedade, Cultura e Fronteiras*, a inserção teórico-prática da mídia cinema no fazer pedagógico dos/as professores/as.

Assim, mesmo que de forma breve, procuramos apresentar um panorama da pesquisa interdisciplinar acerca do caráter pedagógico das produções cinematográficas, compreendendo a mídia audiovisual como uma expressiva imagem do nosso tempo. A mídia assumida como contributo ao exercício dos processos de ensino e aprendizagem pode explicitar os câmbios que estamos vivendo a fim de compreendê-los e assim, inseri-los em nosso cotidiano, seja profissional e ou social.

Como *corpus* metodológico da pesquisa, elencamos os filmes *Frankenstein* (2004), oriundo da obra literária *Frankenstein ou o Moderno Prometheu* (1818), de Mary Shelley (1797-1851) e *1984* (1984), de George Orwell (1903-1950). Estes filmes integram o que Ellsworth (2001) denomina de modos de endereçamento. Como um

conceito que se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age, de alguma forma, sobre seus espectadores imaginados ou reais, ou sobre ambos. Existe, depois, um momento, na lógica da teoria do cinema, em que seus teóricos começam a ver o modo de endereçamento menos como algo que está em um filme, e mais como um evento que ocorre em algum lugar entre o social e o individual.

Neste contexto, ancoradas nos estudos de Ellsworth (2001) sobre os modos de endereçamento, destacamos que a escolha dos filmes segue um critério pessoal e social. Social porque foram filmes que marcaram épocas e desnudaram a realidade circundante, expondo as mazelas do século XIX e XX respectivamente.

Ainda, buscamos auxílio em Johnson (2006) para explicar o critério social que nos levou à escolha dos filmes que mesclam relações de poder que envolvem consciência e subjetividade, identidade e diferença, e, portanto nosso critério de escolha tampouco pode ser dissociado do nível social e pessoal, uma vez que os filmes marcaram subjetivamente nossa experiência como professora da área da Literatura que sempre buscou integrar o cinema na sala de aula, com a finalidade de analisar contextos socio-históricos, ideológicos, confrontando realidades políticas desiguais, numa tentativa de propor aos/às educandos/as reflexões e significações para além do espaço escolar.

Para Johnson (2006, p. 25) o campo teórico dos Estudos Culturais: “dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais”. Assim, podemos depreender que não há como dissociar o subjetivo do objetivo, o ser pessoal do social. Se nosso propósito como professores/as é formar um ser integral, como podemos ensinar e aprender de forma tão fragmentada?

Na busca por respostas que auxiliem na compreensão da leitura do mundo contemporâneo, é que propomos dialogar com nossos pares acerca de uma perspectiva interdisciplinar de ensino e aprendizagem, que à luz dos Estudos Culturais, possibilite uma leitura contra hegemônica com vistas a uma sociedade menos desigual. Essa sociedade hegemônica, é mostrada de forma coerciva no filme *1984*, que nos deixa entrever como o controle social e ideológico deste filme, escrito em 1948 por Orwell (1903-1950), continua mais atual que nunca, dada a sociedade do século XXI que vivencia o cenário de modernidade tardia (JAMESON, 2006), no qual “tardia”, não designa um estágio de outono ou de decadência, mas o momento do capitalismo em sua mais pura e incontestada realização.

Nas palavras de Gómes (2007) comporta um sujeito múltiplo, fragmentado e desordenado, em busca de uma identidade que só pode ser construída na diferença (HALL, 2006).

Neste cenário de múltiplos desordenamentos do século XXI, mais do que nunca, compreendemos que o ato de ensinar e aprender por meio da literatura e do cinema, está relacionado à construção de sentidos, ao prazer, enredo, emoção, metáfora e artefatos culturais. Também pelo envolvimento e interação que a mídia cinema pode propiciar no entrelaçamento com os diferentes campos do saber numa perspectiva interdisciplinar e intercultural que alia ensino e aprendizagem de maneira a ressignificar os saberes e fazeres docentes, com vistas a contribuir com a problematização da realidade social e pedagógica.

Sob estas sendas, apresentamos a organização da pesquisa, evidenciando que a mesma foi sendo tecida continuamente, de forma que essa separação em capítulos é uma opção metodológica.

O primeiro capítulo anuncia, após o exercício de busca na plataforma da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior (CAPES) em sua base de dados, pesquisas relacionadas às áreas da Educação e Literatura. Elencamos algumas palavras que consideramos chave para a pesquisa, são elas: formação de professores/as, mídia cinema, arte literária e interdisciplinaridade.

Estas palavras ao serem evidenciadas, contribuíram para a elaboração do que denominamos como o estado da arte, que de certa forma, foi balizador na elaboração do capítulo e sedimentou os demais, pois visualizamos as pesquisas que foram elaboradas em um período de 2008 a 2014 sobre este tema que compõe os estudos do Cinema e da Literatura em interface com a Educação na formação de professores/as.

No segundo capítulo, nos aprofundamos teoricamente em pesquisadores que se debruçam a estudar os fundamentos da interdisciplinaridade, bem como da mídia cinema em uma profícua interlocução com a educação.

O terceiro capítulo trata da formação dos Estudos Culturais, aporte teórico que fundamenta os estudos desta investigação, bem como traça os percursos metodológicos da pesquisa, de maneira a mapear o universo ficcional, embasado metodologicamente nas sendas da pesquisa-ação, revisão bibliográfica, modos de endereçamento e análise fílmica, inseridas numa abordagem multiperspectiva.

Traz ainda a descrição metodológica da formação continuada para professores/as da rede pública estadual de ensino, em uma escola de grande porte, central da cidade de Foz do Iguaçu.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos os diálogos interdisciplinares, bem como sua análise, com relação à inserção teórico-prática da mídia cinema no fazer pedagógico dos/as professores/as, com o intuito de contribuir para uma leitura crítica da realidade.

Frisamos que esta possibilidade de análise só foi possível, por meio de encontros pedagógicos de formação continuada, cuja organização metodológica propôs um debate espontâneo em forma de seminários, no qual os contextos de vida e de trabalho dos/as participantes, foi base para as análises fílmicas.

Esse evento formativo, para além de mera instrumentalização do uso da mídia cinema, pressupôs evidenciá-la como um aparato pedagógico que aliado a um discurso crítico pode contribuir para desvelar a realidade (Moraes, 2013). Com isso, ensejamos que esta pesquisa, contribua para pautar a temática e dar-lhe visibilidade, no sentido de ampliar possibilidades do uso dessa mídia no campo da educação e da escola, com esperança de ampla repercussão em sociedade.

1. CAPÍTULO I. ESTADO DA ARTE DOS ESTUDOS DO CINEMA EM INTERFACE COM A LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) (2008-2014)

Para compor o Estado da Arte neste primeiro capítulo, elaboramos detalhada investigação junto ao banco de teses da CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, priorizando as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos (2008-2014) que abordassem as temáticas, formação de professores/as, interdisciplinaridade e mídia cinematográfica. Esses temas foram elencados como palavras-chave conjugadas que figuraram como orientadoras da investigação nessa base de dados, com o intuito de conhecer mesmo que em primeira aproximação, as pesquisas já desenvolvidas acerca desse tema.

A investigação teve como pressuposto contribuir para ampliar os debates junto aos/às professores/as da Educação Básica das escolas públicas de Foz do Iguaçu, sobre a inserção da mídia cinema no seu fazer pedagógico. A cidade de Foz do Iguaçu encontra-se em uma região privilegiada, pois compõe a tríplice fronteira, ao estabelecer divisas pelas águas dos rios Iguaçu e Paraná, com Paraguai e Argentina. Caracteriza-se como uma cidade atípica por causa do alto trânsito de pessoas e ainda sua formação cultural, que consideramos um mosaico porque nesta região convivem mais de sessenta etnias.

Embasadas no conceito de fronteira como lugar geográfico, tendo como cenário, a cidade de Foz do Iguaçu, e principalmente como fronteira simbólica e espaço cultural híbrido, é que essa investigação nasce da carência de estudos deste tema, mídia, na formação de professores/as. Atentando para que em sua grande maioria as propostas formativas oriundas das mantenedoras institucionais, tendem a promover o que Moraes (2013) denomina como sendo mero treinamento.

Assim, com o intuito precípua de elaborar a crítica e ressignificar as práticas dos/as professores/as, com sua própria autoria, a pesquisa trouxe à luz e ao mesmo tempo problematizou, o contributo da mídia cinematográfica, orientados epistemologicamente por uma pedagogia da imagem (MOSTAFA; NOVA CRUZ, 2010).

Os conceitos de cinema propostos por Deleuze (1925-1995) que fundamentam os estudos de Mostafa e Nova Cruz (2010) são filosóficos e demonstram a preocupação do autor em relacionar a filosofia com a arte, bem como o seu uso no campo educacional, o que de certa forma nos aproxima da leitura interdisciplinar.

Mostafa e Nova Cruz (2010) ao se debruçarem sobre a obra de Deleuze (1925-1995), no que tange à imagem em movimento, expressam:

Como uma tecnologia ou ciência, o cinema será pensado como capaz de libertar o ser humano para potências inumanas, ampliando suas capacidades humanas pelo poder da câmera. Cinema é a relação entre imagens e o tempo; o acoplamento do olho humano com essas imagens pode abrir um novo pensamento a respeito de como a vida se conecta. (MOSTAFA e NOVA CRUZ, 2010, p. 10).

As autoras pressupõem uma conexão entre imagem e movimento, tempo e memória, por meio da mídia cinema. Acrescentamos que uma leitura sobre qualquer produto da cultura midiática, seguida de uma interpretação crítica, previamente estruturada, nos auxilia a compreender conteúdos, conduzir uma discussão teórica fundamentada, contextualizar comportamentos e práticas humanas.

Assim, entre as pesquisas analisadas destacamos algumas que trazem em seu bojo, a cultura audiovisual como importante ferramenta pedagógica e epistemológica que converge com a era digital na qual estamos inseridos. Encontramos no banco de teses da CAPES, treze registros com as palavras-chave para formação de professores/as e cinema.

Ao tratar de pesquisas que enfocassem cinema e interdisciplinaridade como palavras-chave, encontramos apenas seis registros. Para mídia, estudos culturais e cinema, foram encontrados treze registros. E ao buscarmos pela chave; formação de professores/as, cinema e interdisciplinaridade, nenhum registro foi encontrado junto ao banco de teses. Para melhor compreensão na leitura sobre os dados encontrados na busca pelas palavras-chave que evidenciam a relevância de nossa pesquisa, que investiga a relação do Cinema/Literatura e Formação de Professores/as, elaboramos o quadro abaixo.

Palavras-chave	Número de registros
Formação de professores/as/ Cinema	13
Cinema/ Interdisciplinaridade	06
Mídias/ Estudos Culturais/ Interdisciplinaridade	13
Formação de Professores/as/ Cinema/ Interdisciplinaridade	0
George Orwell/ 1984	4
<i>Frankenstein/ Mary Shelley</i>	0

Quadro1- elaborado pela autora. Registro das palavras-chave encontradas no banco de teses e dissertações da Capes (2008-2014).

Isso, de certa forma, apresenta a cartografia das pesquisas ao constatar que a formação de professores/as, cuja especificidade seja a prática com o uso de uma mídia, no caso, o cinema, ainda carece de maior aprofundamento teórico, em relação a novas investigações.

Este capítulo inicial apresenta as pesquisas sobre o tema investigado com o ideário de contribuir para a ampliação desses novos e fundamentais diálogos com professores/as e leitores/as, acerca da inserção da mídia em seu cotidiano de trabalho. Mais do que incluir uma mídia em seu contexto, é fundamental compreendê-la autonomamente, e com isso utilizá-la, como apregoa Silverstone (2002) para o bem e não para o mal.

Passamos assim a apresentar a cartografia das pesquisas em mídia e cinema como contributo ao avanço das pesquisas na área. Primeiro, em forma de quadro para melhor visualização e em seguida, discorreremos sobre as pesquisas selecionadas para compor este estado da arte.

Tese/ Dissertação	Título	Autor/a	Universidade	Ano
Dissertação	O cinema que pensa a Pedagogia: autonomia e emancipação das práticas pedagógicas nos filmes <i>O contador de histórias</i> e <i>Entre os muros da escola</i>	José Carlos dos Santos Debus	Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	2011
Dissertação	Cinema na sala de aula: proposições para uma exploração estética de filmes por professores/as	Elaine Simões Romual Rebeca	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	2011
Tese	Educação Audiovisual: uma proposta para formação de professores/as de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil	Sérgio Alberto Rizzo Junior	Universidade de São Paulo - USP	2011
Tese	Comunicação em diálogo com a Literatura: mediações no contexto escolar	Eliana Nagamini	Universidade de São Paulo - USP	2012
Dissertação	O conceito de língua/linguagem em <i>1984</i> de Orwell	Rodrigo Fernando Assis dos Santos	Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP	2011
Tese	O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente.	Diva Cleide Calles	Universidade de São Paulo - USP	2012
Dissertação	O cinema como fonte de pesquisa na sala de aula: análise fílmica sobre a Resistência Armada à Ditadura Militar Brasileira.	Celso Luiz Junior	Universidade Estadual de Maringá - UEM	2008

Quadro 2- elaborado pela autora com base no banco de teses e dissertações da CAPES de (2008 a 2014).

Inicialmente, apresentamos a Dissertação intitulada *O cinema que pensa a Pedagogia: autonomia e emancipação das práticas pedagógicas nos filmes O contador de histórias e Entre os muros da escola*, do pesquisador, José Carlos dos Santos Debus, defendida em 2011, na Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL, no Mestrado em Ciências da Linguagem e filiada à linha de pesquisa Linguagem e Cultura que estuda a modernidade e contemporaneidade.

Essa linha de pesquisa investiga os produtos simbólicos e seus suportes midiáticos, atuando numa interseção entre os campos da literatura, do cinema, da antropologia, da comunicação, dos estudos culturais.

Esta investigação tem como foco o cinema e a sua interseção com o campo da educação. O autor buscou no diálogo com as ciências da linguagem, a possibilidade de compreender e formular hipóteses sobre a prática pedagógica a partir de narrativas fílmicas. Nesta pesquisa, a narrativa da palavra e a narrativa da imagem se colocam como formadoras de práticas pedagógicas que fazem uma reflexão sobre a autonomia do ser humano e sua identidade cultural.

Debus (2011) expressa que o cinema e a literatura, bem como as linguagens midiáticas podem oferecer reflexões significativas com vistas a transformar práticas pedagógicas ultrapassadas que não condizem com nosso cenário atual.

A perspectiva adotada pela autor traz o contexto da vida para a escola, ao enunciar que a educação é baseada em interações e integrações e as novas tecnologias e suas mídias tem um grande potencial nesse campo educacional.

A pesquisa demonstrou como as práticas pedagógicas, projetadas nas narrativas fílmicas, se abrem aos conceitos de igualdade, liberdade, emancipação do indivíduo e mobilidade social.

Debus (2011) optou por duas narrativas fílmicas que continham em seu enredo os conceitos de autonomia, emancipação e multiculturalidade: *Entre os Muros da Escola* (Laurent Cantet, 2008) e *Contador de Histórias* (Luiz Vilaça, 2009). Trata-se de filmes que usam o espaço escolar educacional como lugar e construção da narrativa. Além de analisar os aspectos da linguagem cinematográfica, o autor buscou também, por meio deste contexto, analisar espaços de confluência entre a narrativa fílmica e a escola.

A pesquisa desenvolvida por Debus (2011), ao elencar a mídia cinematográfica em aproximação com a escola contribui para propor desvelamentos na sala de aula

por meio de uma metodologia que enriquece interdisciplinarmente os conteúdos escolares.

A segunda pesquisa, a Dissertação intitulada: *Cinema na sala de aula: proposições para uma exploração estética de filmes por professores*. Fruto de Mestrado Acadêmico em Educação, tendo como linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem. Defendida por Elaine Simões Romual Rebeca, no ano de 2011, na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. A autora centra seu objeto na discussão do estatuto do cinema como arte e nas suas propriedades estéticas. O objetivo elencado foi identificar um conjunto de critérios para uso estético de filmes no contexto escolar, contribuindo assim para uma compreensão mais ampla da mídia cinema.

Para atingir seus objetivos, Rebeca (2011), analisou a concepção de cinema de professores/as de uma escola pública em Itajaí, Santa Catarina, Brasil, identificando quais os procedimentos empregados no uso dos filmes na escola e se suas práticas estavam em consonância com a concepção concebida pela autora.

A abordagem teórico-metodológica utilizada foi a da pesquisa qualitativa juntamente com questionários para definir critérios de análise dos filmes. Como *corpus* da pesquisa, a autora elegeu três filmes: *Billy Elliot*, *O Pequeno Príncipe* e *O Auto da Compadecida*. Como resultado alcançado, destaca seis critérios de análise:

a) texto plurissignificativo: que orienta a observar os vários elementos justapostos e articulados do filme que irão induzir o leitor a várias significações;

b) relações intertextuais: o jogo das relações intertextuais presentes no filme provoca o leitor a estabelecer conexões com muitos outros textos;

c) lugar de diálogo e confronto de ideias: os elementos presentes no filme podem provocar e desestruturar ideias;

d) pesquisa e processos criativos: a arte como criação possibilita a produção de algo novo e se relaciona com a realidade social em que o sujeito está inserido;

e) presença de elementos artísticos e estilísticos: por meio da pesquisa, há a introdução no filme de elementos que qualificam o filme como arte;

f) princípio da reversibilidade: o que para a autora, contribui com que o espectador faça uma digressão que impulsionará a construir e reconstruir o enredo.

Assim, literatura e cinema se apropriam da ficção por meio da verossimilhança, ou seja, a impressão da verdade que consegue, por meio do universo ficcional, provocar no leitor.

A pesquisa evidenciou a leitura dos professores e sua concepção acerca da mídia cinema voltada ao trato pedagógico, com isso contribui fundamentalmente para pensar a mídia e a escola e suas aproximações e estranhamentos.

A terceira tese *Educação Audiovisual: uma proposta para a formação de professores/as de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil*, de autoria de Sérgio Alberto Rizzo Junior, defendida no ano de 2011 na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP, elenca como área de concentração Meios e Processos Audiovisuais. A pesquisa teve como objetivo precípua constituir-se em um arcabouço conceitual a ser alinhado à formação de professores em curso universitário de especialização (*lato sensu*) para o desenvolvimento no campo da linguagem e da produção audiovisual.

Rizzo Junior (2011) elenca essa formação como importante para os/as profissionais da Educação Básica. As diretrizes propostas correspondem também às oportunidades para a inserção do audiovisual na Educação Infantil, no Ensino Superior e na Educação de Jovens e Adultos. O resultado pode ser adaptado para dar origem a uma licenciatura em audiovisual e também, contribuir com o desmembramento de seus eixos, a cursos de formação pontuais oferecidos por redes de ensino ou estabelecimentos isolados.

Esta tese adota como objeto de pesquisa a identificação do repertório básico de conhecimentos hoje recomendáveis – imprescindíveis, talvez – para que atividades relacionadas à linguagem audiovisual sejam desenvolvidas no âmbito escolar brasileiro em sintonia com o atual cenário no campo da comunicação social e das artes, bem como com as diretrizes educacionais do país. Tais conhecimentos, conceituais e aplicados, devem levar em conta especificidades do nosso tempo que, de um lado, tornam assustadores e anacrônicos os programas de disciplinas voltadas, nos cursos tradicionais de formação de professores/as da Educação Básica, para o estudo das tecnologias.

A tese *Comunicação em diálogo com a Literatura: mediações no contexto escolar*, de autoria de Eliana Nagamini, defendida no ano de 2012 na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP, no Doutorado em Ciências da Comunicação, situa-se na interface Comunicação/Educação, pois envolve um produto midiático – as adaptações de obras literárias produzidas para o cinema – e sua presença na escola. Para a autora, tal estudo implica o descentramento disciplinar como ruptura e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de

novas relações como resultado da abertura entre os vários saberes e as trocas epistemológicas.

Nesta medida, a desterritorialização, ou seja, a reorganização profunda nos modelos de socialização, conforme expressa Martín-Barbero (2006), é que, nem os pais constituem o padrão-eixo das condutas, nem a escola é o único lugar legitimado do saber, nem o livro é o centro que articula a cultura. Para o autor, os processos de socialização do adolescente contemporâneo são profundamente marcados pelos meios de comunicação dirigidos a grandes públicos, principalmente os meios digitais, que além de romper com a noção de tempo e espaço, também criam novas formas de apreensão do saber, na medida em que o limite entre um conhecimento e outro perde sua configuração consagrada e adquire novos contornos.

Nagamini (2012) propõe-se a dialogar com dois campos de estudo: o comunicacional e o educacional, de forma a compreender o impacto provocado pela mídia na formação do leitor de textos literários e de adaptações literárias. Para isso, a pesquisa traça um percurso teórico que discute, sobretudo, a função da escola e, conseqüentemente, do professor no novo contexto tecnológico.

O objetivo proposto pela autora foi analisar as interferências e interdependências das mediações que determinam a presença/ausência das adaptações cinematográficas no contexto escolar.

Nesse ideário, Martín-Barbero (2006) assinala que o processo de socialização vem se transformando, e que hoje, esta função mediadora é realizada pelos meios de comunicação de massa. Ou seja, nem a família, nem a escola (redutos da ideologia), são hoje o espaço-chave da socialização. Para ele, os *mentores* (grifos do autor) desta nova conduta, são os filmes, a televisão e a publicidade, que começam transformando os modos de vestir e terminam provocando uma metamorfose dos aspectos morais mais profundos.

Assim como Martín-Barbero (2006), pontuamos que essa mudança na forma de comunicação, tendo as mídias como instrumentalizadoras, alerta para a importante função da docência de professores/as, como mediadores do texto adaptado. Os professores/as são os sujeitos pesquisados, cujo grau de subjetividade revela formas de apreensão e recepção das mensagens midiáticas, um dos fatores determinantes para que as adaptações integrem ou não os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

O estudo das mediações, na perspectiva de Martín-Barbero (2006) e Gómez (2006), constitui as principais bases teóricas da pesquisa de Nagamini (2012). Para sua realização a autora integrou o universo composto por professores de Língua Portuguesa e Literatura, atuantes em escolas do Ensino Médio da rede de ensino estadual, localizadas na cidade de São Paulo.

Sua conclusão considerou que um dos grandes desafios da escola é enfrentar as dificuldades para estimular a prática de leitura. As estratégias aplicadas para essa atividade demonstraram em sua pesquisa que os jovens têm se afastado do texto literário.

Para Nagamini (2012), no contexto escolar, os exercícios mecânicos de reprodução do conteúdo não permitem a experiência – única – do prazer que o universo ficcional pode proporcionar. Fora da sala de aula, os jovens encontram outras fontes de entretenimento em diferentes aparelhos eletrônicos, que operam com a linguagem verbal e não verbal. Desse modo, esta pesquisa refletiu sobre a necessidade de a escola inserir-se cada vez mais amplamente, de maneira a desvelar as transformações pela qual passa a cada dia o mundo contemporâneo.

Considerando que o modelo utilizado para as práticas pedagógicas já não condiz com a realidade dos jovens e, embora as orientações dos Parâmetros educacionais sinalizem estudos sobre a relação da Literatura com a mídia (“O texto literário e a mídia impressa”, “Jornalismo, literatura e mídia”), há poucas referências diretas à linguagem audiovisual.

Assim, a proposta da autora na conclusão de sua tese é de um maior diálogo entre o texto literário e as linguagens audiovisuais, por meio de adaptações cinematográficas. Isso obviamente exige tempo e espaço para organização do trabalho pedagógico docente, assim consideramos em consonância com Nagamini (2012) o quanto é *mister* a formação que prevê essa possibilidade.

Ao realizar a pesquisa no banco de teses pelas palavras-chave: George Orwell e *1984*, objeto de nossas considerações, encontramos quatro registros, dentre os quais selecionamos a Dissertação de Mestrado intitulada: *O conceito de língua/linguagem em 1984 de Orwell*, de autoria de Rodrigo Fernando Assis dos Santos, defendida no ano de 2011 na Pontifícia Universidade Católica- PUC/SP, no Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

O autor discute o conceito de língua/linguagem em *1984* de George Orwell (1903-1950) e relaciona esse conceito com o da linguística oficial russa das décadas

de 1920/1930. Para tanto, selecionou, especificamente, a *novilíngua* como *corpus* de sua pesquisa. A *novilíngua* consiste em um sistema linguístico elaborado pelos detentores do poder da ficção orwelliana que, quando finalizado e colocado em uso, impediria a expressão de opiniões contrárias ao regime e a existência de outras línguas (SANTOS, 2011).

A característica central para a existência da *novilíngua* é a destruição da língua vigente. O autor ao pesquisar a política linguística oficial russa das décadas de 1920 e 1930, descobriu um projeto similar de destruição das línguas existentes e de criação de uma língua única.

O objetivo desta pesquisa foi descrever, analisar e interpretar, por meio da materialidade linguístico-discursiva da *novilíngua*, os discursos históricos que atravessam a obra e, a partir daí, estabelecer relações dialógicas entre o conceito de língua/linguagem de 1984 e esse mesmo conceito na linguística oficial russa das décadas de 1920/1930.

O autor apresenta sua reflexão concebida por meio de suas pesquisas e análises acerca da descrição da *novilíngua*, quando constata que a linguagem humana, tanto na vida como na arte, é capaz de criar mecanismos compensatórios que atenuam e anulam as forças que querem acabar com o plurilinguismo e assim manter a linguagem humana, mesmo sob forte coerção de sistemas políticos totalitários.

Santos (2011) identifica também a diferença entre a linguagem científica e a ficcional: na linguagem científica não há divergência entre o enunciado e a enunciação; na linguagem ficcional essa divergência é constituinte. Sua pesquisa está embasada pela teoria bakhtiniana, que discute a linguagem pelo seu viés sócio-histórico ideológico.

Nossa eleição por esta pesquisa ocorreu porque a mesma estabelece uma interlocução com um de nossos objetos metodológicos, que é o filme *1984*, escrito em 1948, publicado em 1949, o filme que mais se aproxima da obra original foi encenado no ano de 1984. A obra literária de título homônimo foi escrita por Eric Arthur Blair, sob o pseudônimo de George Orwell (1903-1950).

Na conclusão de sua tese, Santos (2011) esclarece que se a linguagem é inerente e constitutiva do ser humano, e se a linguagem é multifacetada e atravessada por diversas vozes provenientes dos 189 discursos sociais, presentes e analisados no texto, a única maneira de destruir esse caráter plurivocal da língua/linguagem para

construir uma língua completamente monossêmica, seria destruindo o próprio humano, como Orwell simboliza através da seguinte metáfora: —”Se queres uma imagem do futuro, pensa numa bota pisando um rosto humano” (ORWELL, 2009, p.255).

Neste viés, Santos (2011), aproveitou o potencial pedagógico da mídia cinema, utilizando-a em ações junto aos/às professores/as como contributo pedagógico e objeto de análise, desvelando coletivamente e dialogicamente, o que a obra/filme *1984* entre outras, apresenta, representando toda uma produção cultural de uma época.

Encontramos na tese seguinte, intitulada *O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes: dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente*, de autoria de Diva Cleide Calles. Esta tese, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2012, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- USP teve como área de concentração Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

A autora trata a figura central do professor por meio de obras autorreferenciadas, ou seja, aquelas que lidam com a imagem do professor, nas diversas identidades que ele possa assumir e representar no ensino e em distintas instituições escolares.

Calles (2012) teve por objeto de análise: **Blackboardjungle**, de Evan Hunter; **SaleProf!**, de Nicolas Revol; **Entre lesmurs**, de François Bégadeau; **Teacherman** de Frank McCourt; e os filmes: **Entre lesmurs (Entre os muros da escola)**; e **Blackboardjungle (Sementes da violência)**. As obras citadas foram escritas e protagonizadas por professores/as, representando situações escolares que se passam desde a segunda metade do século XX e o início do século XXI.

Calles (2012), explica que tais obras foram examinadas como textos culturais, com sentidos e representações culturais e sociais sobre a docência.

A autora elencou os seguintes objetivos para análise do *corpus* da pesquisa os quais apresentamos aqui em destaque como uma questão de forma didática:

(1) examinar a constituição do ser professor e as representações sobre a docência nestas obras e a partir delas;

(2) entrever múltiplos discursos e representações socialmente circulantes sobre a docência;

(3) discutir questões alusivas às obras literárias e cinematográficas a partir de elementos comuns ao universo escolar, concernentes ao ser professor e ao exercício da docência.

Ela considera ainda que pela universalidade da profissão docente, mesmo em sistemas de ensino distintos, analisam-se as representações docentes em relação a:

(1) alunos e famílias das camadas populares, socialmente excluídos, para os quais a escolaridade nem sempre faz sentido ou assume outras perspectivas;

(2) crescentes demandas institucionais, sociais e pessoais sobre a atuação docente;

(3) fracasso escolar e limites de atuação docente;

(4) constituição da autoridade docente, expectativas de atuação e sentidos do trabalho docente para o próprio professor;

(5) estabelecimento de um pacto de convivência satisfatório e possibilitador de múltiplas aprendizagens.

Para a autora, o estudo dessas fontes permitiu observar que, na atividade performática da docência, a formação inicial e a obtenção de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos consistem apenas numa parte do encaminhamento eficiente para a maioria das ocorrências em sala de aula.

A autora defende que uma inter-relação satisfatória deve ser fundamentada num contrato de convívio baseado em hierarquia, limites, regras e respeito mútuo.

Calles (2012) acrescenta ainda que para além da complexidade de adaptar-se aos incessantes deslocamentos identitários, esse/a professor/a vivencia inúmeras adversidades, condições de trabalho nem sempre as mais adequadas, remuneração insatisfatória, desvalorização social, além de inquietações pela constante pressão exercida por todos aos quais se expõe e que o/a avaliam continua e implacavelmente.

Por outro lado, o/a professor/a procura se realizar profissionalmente, especialmente por conta das recompensas não materiais advindas da atuação docente, procurando cumprir sua empreitada com eficiência, justeza, coerência, deixando, de algum modo, alguma marca positiva em seus/suas alunos/as, e até para seus/suas superiores/as e para a comunidade.

Nesse campo de significações e subjetividades em que a mídia cinema toma parte, por meio de obras da literatura, é que Calles (2012) sinaliza com sua tese todo capital simbólico inerente ao exercício da docência e expressa que a reconstrução da realidade por meio da história de vida, resgatada e reinventada na memória, permite

recuperar narrativamente as múltiplas experiências formativas que norteiam o saber construído ao longo da trajetória individual. Tal narrativa de si dá voz a sujeitos que trazem à tona, pelo relato de episódios do passado, percursos de formação e de transformação pessoais e profissionais, e, desta maneira, estabelecem um paralelo entre experiência e educação.

Na conclusão de sua tese, Calles (2012) menciona que conhecimentos sobre a disciplina e sobre práticas pedagógicas precisam estar aliados a um conjunto de habilidades e a boa relação entre professor/a e alunos/as, de forma que os alunos aceitem o pacto de cooperação entre as partes. Contar com a aprovação e a simpatia dos adolescentes é fundamental para conseguir envolvê-los.

Desse modo, como expressa Nóvoa (2015), não há como separar a identidade, da atuação na docência.

Para finalizarmos este estado da arte, apresentamos a Dissertação seguinte, intitulada *O cinema como fonte de pesquisa na sala de aula: análise fílmica sobre a Resistência Armada à Ditadura Militar Brasileira*, de autoria de Celso Luiz Junior, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, com área de concentração em Educação Escolar, à Universidade Estadual de Maringá – UEM, no ano de 2008, tem como foco de investigação, o uso do cinema na sala de aula da educação básica, como fonte de pesquisa e como objeto de análise.

O autor buscou analisar as possíveis contribuições dos filmes *Lamarca* (1994) de Sérgio Resende e *O que é isso companheiro?* (1997), de Bruno Barreto, no ensino de História, a fim de correlacionar a narrativa destes, com o conteúdo escolar da disciplina, a qual discute a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), contemplada no currículo da educação básica.

Luiz Junior (2008) constatou que a partir de 1990, houve um aumento significativo da produção cinematográfica, suscitando um problema de pesquisa: de que forma, os filmes produzidos nos anos 1990, especialmente *Lamarca* (1994) e *O que é isso companheiro?* (1997) podem contribuir no ensino de História da educação básica? Com base nos Estudos Culturais, o autor analisou seu conteúdo e utilizou textos dos livros didáticos, para salientar que o ensino de História está diretamente ligado à cultura.

Luiz Junior (2008) correlacionou os filmes com o conteúdo histórico do Regime Militar brasileiro (1964-1985) estudado na educação básica. Outro objetivo elencado pelo autor foi proporcionar uma reflexão da educação para mídia, uma vez que

trabalhar com filmes no ensino de História contribui para que o/a aluno/a seja mais crítico diante dos produtos da mídia e da indústria cultural. Assinala também, que uma meta constante do ensino de História, é a busca permanente pelo estudo da memória.

O autor expressa que a partir dos anos 1990, o cinema nacional retoma seu ritmo de produções em termos de quantidade, bem como a qualidade técnica melhora consideravelmente os filmes. Há também nos anos 1990, a popularização dos aparelhos de vídeo cassetes e DVDs nas escolas, possibilitando o surgimento de salas de vídeo em muitas delas, fato que impulsionou a prática do uso de filmes nas salas de aula.

Metodologicamente, Luiz Junior (2008), explica que após realizar a leitura e sistematização das obras desses pesquisadores, ele aplicou seus conhecimentos à coleta de dados, na qual analisou textos de alguns livros didáticos de História utilizados na educação básica. Depois realizou uma entrevista com um grupo de professores cursistas do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, da universidade Estadual de Maringá no ano de 2007.

O autor destaca ainda, que realizou via e-mail uma entrevista com o cineasta Sérgio Resende, diretor do filme *Lamarca*, *Zuzu Angel*, *Guerra de Canudos* e outros. Esta pesquisa justifica-se porque certos conteúdos das aulas de História do Brasil podem ser mais aprofundados se os professores utilizarem esses filmes.

A Ditadura Militar no Brasil, geralmente, é o conteúdo oferecido no nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, tanto o filme *Lamarca* quanto *O que é isso, companheiro?* apresentam em seu conteúdo e enredo aspectos gerais deste período. Luiz Junior (2008) justifica a seleção dos dois filmes como *corpus* metodológico da pesquisa, explicitando que ambos filmes são obras dos anos 1990, realizações de cineastas brasileiros, que contam feitos e histórias do período dos anos de chumbo do Regime Militar (1968-1974), um período muito importante da História retratado nesses filmes.

A ditadura militar como foi denominada, também é tema de currículo de História da educação básica, daí a possibilidade de tratar os filmes dos anos 1990, como fonte de pesquisa e reflexão a este período ímpar da História nacional. O autor explicita que selecionou os dois filmes porque ambos trazem peculiaridades e conteúdos sobre a ditadura militar no Brasil, nos quais foram produzidos e distribuídos após o período de abertura política.

Encontramos na Dissertação de Luiz Junior (2008), pontos que nos aproximam e afastam em relação à nossa pesquisa. O que certamente aproxima na pesquisa da Dissertação citada é a inserção da mídia cinematográfica na sala de aula, como objeto de análise e pedagógico para além dos conteúdos estanques que ainda se encontram nos livros didáticos. O que nos distingue, é que nossa proposta é embasada na interdisciplinaridade, ou seja, no diálogo permanente dos distintos campos do saber que compõem a matriz curricular.

Neste sentido, nossa pesquisa não contempla apenas uma das disciplinas ofertadas no currículo escolar, mas sim, vários campos do saber, uma vez que tivemos o cuidado de selecionar dois filmes oriundos de obras da literatura inglesa de alcance universal, *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley (1797-1851) e *1984* (1948) de George Orwell (1903-1950).

Esses filmes/obras cruzam as fronteiras disciplinares, propiciando não apenas, conhecimentos literários, mas desvelando por meio da ficção, um universo de conhecimentos históricos, filosóficos, geográficos, éticos, estéticos entre outros que rompem com as barreiras disciplinares para além da justaposição de disciplinas.

Assim, corroboramos o pensamento de Luiz Junior (2008) quando expressa que o filme tem o propósito de ser filme, diversão, entretenimento e representação de um período. Somos nós, professores/as, que nos propomos a utilizá-lo na sala, para desenvolver um determinado aspecto da história.

Daí a necessidade de decodificá-lo aos/às alunos/as, ensinar-lhes métodos de análise deste produto cultural, o que não quer dizer, formar críticos de cinema, entretanto pessoas capazes de perceber a mensagem explícita e implícita nesse produto.

Na conclusão de sua Dissertação, Luiz Junior (2008), enfatiza que utilizar o cinema como fonte de pesquisa histórica no processo de ensino e de aprendizagem contribui para formar senso crítico da cultura cinematográfica nos/nas alunos/as, despertando a curiosidade e a vontade de conhecer mais sobre o assunto e de assistir a outros filmes, e mais que isso, desenvolver a capacidade de olhar essas imagens com um olhar de espectador mais crítico e consciente.

Complementa ainda, que a cultura da mídia está cada vez mais presente entre nós, e que a educação escolar não pode ignorar esse fenômeno, e por sua vez, deve apresentar uma forma de catalisar tudo isso. O autor defende que o ensino de História

requer de novos objetos, novas fontes de trabalho em sala de aula, afastando-se assim, cada vez mais do ensino excessivamente maçante de outros tempos.

Ao apresentar essas pesquisas, fruto de diferentes programas de pós-graduação brasileiros, a intenção além de ilustrar os debates da área, foi subsidiar a presente investigação, com isso, percebemos que ainda há muito a ser pesquisado, investigado, sendo assim, um campo teórico rico em possibilidades.

Importante ainda é observar a relevância do campo teórico dos Estudos Culturais, cujas bases estão assentadas na interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade emerge nos anos 1960, como forma alternativa, complementar e inovadora na produção do conhecimento, ganhando expressão, além de uma reflexão específica acerca dos conceitos de *multi*, *pluri*, *inter* e *transdisciplinaridade*. Tal reflexão, de acordo com Alvarenga *et al* (2011), é realizada a partir do resgate histórico de textos clássicos, considerando as matrizes do pensamento interdisciplinar contemporâneo.

Entendemos, neste contexto, que envolve o tema interdisciplinaridade, com um campo de conhecimento em construção que na busca por respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna, passa, então, a constituir, em função de sua proposta, um modo inovador na produção de conhecimento científico.

Ao entrelaçarmos campos teóricos como Interdisciplinaridade e Estudos Culturais na tessitura de nossa pesquisa, destacamos o pensamento de Cevasco (2003), quando postula que a posição teórica dos Estudos Culturais se distingue por pensar as características da arte e da sociedade em conjunto, não como aspectos que devem ser relacionados, mas como processos que têm diferentes maneiras de se materializar na sociedade e na arte (CEVASCO, 2003, p. 64).

A cultura, na perspectiva dos Estudos Culturais, como já explicitado anteriormente, tem como pressuposto a crítica a uma espécie de refinamento da ideia de cultura, como aquela que pertence a uma classe social. Ou como nos brinda Thompson (2009, p.165) com a análise de que:

[...] a vida social não é simplesmente, uma questão de objetos e fatos que ocorrem como fenômenos de um mundo natural; ela é também uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através desses artefatos e que procuram entender a si

mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem.

Portanto, nessa perspectiva, o conceito de cultura não tem sido sempre usado como uma variedade de fenômenos e a um conjunto amplo de interesses que encampa várias áreas de estudo. A cultura para o autor tem um conceito histórico próprio e o sentido dado hoje pertence, em certa medida, a um produto dessa história.

Kellner (2001), Thompson (2009), Bourdieu (1989), cada qual no seu tempo, enunciam que a mídia não é um simples instrumento de poder e deve ser compreendida ainda como uma instituição responsável pela circulação de uma gama variada de informações em um mundo virtual de entretenimento, sexo, política, valores e culturas. Neste escopo, Moraes e Domingos (2014), expressam que a visão interdisciplinar permeia os Estudos Culturais e defendem que o próprio projeto dos Estudos Culturais, têm como forma de expressão, a luta por um modo de vida distinto, baseado no princípio da solidariedade.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, podemos entender ideologia como um amplo e complexo emaranhado cultural, propostas, valores sociais e, especialmente, políticos propagados por uma determinada sociedade em um determinado contexto, ou seja, as ideologias são circunscritas a um tempo e espaço.

O caráter ideológico do filme aparece em vários aspectos, como: no seu roteiro que de forma explícita, aborda certos temas, a ideologia está na recepção que a sociedade tem destas obras, e cabe ao/à professor/a desvelar esta ideologia em conjunto com os/as alunos/as, de maneira que propicie leitura crítica e reflexiva da realidade dentro e fora do espaço escolar.

Esse capítulo, de certa forma foi elucidando o objeto de pesquisa assumido, pois ao percorrer as pesquisas e compilá-las aqui, foi sendo delineada mais claramente a nossa ação com os/as professores/as. Apresentamos aqui várias questões e problematizações oriundas de investigações, cujo tema tem identidade com a mídia cinema e sua repercussão no trato pedagógico.

Para Moraes (2013) é preciso pautar o debate sobre a formação de professores/as para o uso crítico das mídias em seu âmbito de ação com plena repercussão na vida.

A educação pensada de forma ampla, precisa estar subordinada à noção de cidadania e é nesse contexto que a inserção das tecnologias de mídias pode ser compreendida no sentido de uma alfabetização.

Ampliamos o debate para propor que os/as professores/as sejam partícipes atuantes nessa inserção midiática para além de meros tarefeiros de decisões tomadas por outrem, quando se trata de sua própria formação.

No próximo capítulo, abordamos e nos aprofundamos numa interlocução entre cinema, interdisciplinaridade em interface com a formação de professores/as.

2. CAPÍTULO II – CRUZANDO FRONTEIRAS INTERDISCIPLINARES ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Para explicitar neste capítulo a interlocução entre a mídia cinema e a educação, é importante aprofundar a análise acerca da Interdisciplinaridade, campo teórico de nossas considerações nos debates formativos junto aos/às professores/as.

Neste viés, trouxemos para o diálogo autores de expressiva relevância neste tema, tais como: Fazenda (2008), Japiassu (1976), Jantsch & Bianchetti (2011), Pombo (2008), Alvarenga et al (2011), Follari (2011) entre outros pesquisadores de importante contribuição.

2.1. BREVE CARTOGRAFIA DOS ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

Inicialmente, Japiassu (1976) ao abordar a temática da interdisciplinaridade, expressa que o conhecimento interdisciplinar, até bem pouco tempo condenado ao ostracismo pelos preconceitos positivistas, fundados, segundo o autor, numa epistemologia da dissociação do saber, começa a partir dos anos 1970, a ganhar direitos de cidadania.

No ideário do autor, o fenômeno interdisciplinar está muito longe de ser evidente. Merece ser elucidado, tanto no nível de seus conceitos, de seu domínio de investigação, quanto sua metodologia própria e ainda incipiente.

Assim, a discussão interdisciplinar também permeia os estudos e contribuições de Alvarenga et al (2011). A autora, discorre sobre o tema interdisciplinaridade, levando-nos a refletir sobre a epistemologia e a gênese do pensamento interdisciplinar. Assim, o primeiro impulso dado ao avanço do pensamento interdisciplinar na ciência e na educação, teve como um dos momentos marcantes o *I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade*, realizado na Universidade de Nice (França) em setembro de 1970.

Isso porque, nesse seminário, ao lado da proposta de aprofundamento da discussão teórica e de aplicação destes dois termos – *pluri e interdisciplinaridade* – surge, igualmente, pela primeira vez, um novo termo, a *transdisciplinaridade*.

Esses três termos passam de modo articulado, a partir de 1970 e até o presente momento, a representar um novo horizonte de possibilidades para o tratamento

diferenciado de problemas complexos e de superação dos limites do conhecimento centrado, de maneira exclusiva, no paradigma unidisciplinar.

Fundado no racionalismo e no empirismo, o paradigma hegemônico da ciência clássica, centra-se em disciplinas, cujo pressuposto é ignorar o que existe “entre” e “além” de suas fronteiras. Norteia-se por uma concepção positivista e objetivista da ciência, com leis determinísticas atemporais, operando a partir de categorias dicotômicas: homem e natureza; ciências e humanidades; objetivo e subjetivo; natureza e cultura; normal e patológico; qualitativo e quantitativo (ALVARENGA ET AL, 2011).

Alvarenga *et al* (2011) apoiada nos estudos de Morin (2011), considera que decorre daí o pensamento simplificador no qual considera o cosmos, a vida, o ser humano e a sociedade máquinas deterministas triviais, por meio das quais se poderiam prever todos os comportamentos. Em suma, o paradigma hegemônico exclui como científicas outras formas que não o positivismo.

Para Santos (1988), o paradigma dominante encontra-se em crise, resultado de um conjunto de condições sociais e teóricas. Essa crise, no que se refere às condições teóricas, decorre do próprio nível de aprofundamento do conhecimento deste paradigma, o que permite identificar a “fragilidade” (grifos do autor) dos pilares no qual está assentado.

É na fragilidade dos fundamentos nos quais repousa esse paradigma da ciência moderna, mencionada por Santos (1988), que podemos melhor entender a emergência e o fortalecimento da proposta de um pensamento interdisciplinar na produção de conhecimentos nesta segunda metade do século XX.

Neste contexto, esses avanços são caracterizados pelo autor como um movimento científico diferenciado, com inovações teóricas e metodológicas, frutos de profunda reflexão epistemológica de base rica e diversificada sobre o conhecimento científico (SANTOS, 1988).

Ao considerar esse amplo movimento reflexivo no campo das ciências naturais, que Alvarenga *et al* (2011) localiza e inscreve a contribuição de Popper (2008) nos anos de 1960, que, como assinala a autora, vai não somente ao encontro dos avanços mencionados, como também nos permite secundar as novas reflexões trazidas pela proposta de interdisciplinaridade emergente.

Assim, apresenta-se como crítica e resposta ao paradigma hegemônico da ciência moderna, apontando para novas formas possíveis de conhecimento.

Isso porque, filósofo e historiador da ciência, Popper (2008) introduz, em sua clássica obra *A lógica da pesquisa científica*, publicada em 1959 na Inglaterra, a ideia revolucionária do princípio da incerteza na ciência.

Ao defender este princípio, sua proposta se contrapõe frontalmente à ideia vigente de busca de confirmação de proposições científicas, no caso, as hipóteses para verificação da verdade do conhecimento. Alvarenga et al (2011), postula ainda que Popper refletia sobre a necessidade de buscar o “falseamento” das próprias teorias, como caminho de busca de verdades provisórias e não definitivas.

É neste sentido, que a autora expressa que na concepção popperiana existe o caráter aproximativo e provisório, como bem menciona Santos (1988) e não mais verdades eternas, o que significa o rompimento com o paradigma da modernidade.

É, portanto, na reflexão deste cenário, que se pode observar no campo da ciência, em Alvarenga *et al* (2011) que a proposta da interdisciplinaridade se apresenta na atualidade, conforme já mencionado, como nova forma de conhecimento, alternativa ao disciplinar, mas igualmente complementar.

Neste sentido, propõe o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre ciências e humanidades, entre ciência e tecnologia. Ou seja, na visão destes autores, a interdisciplinaridade apresenta-se, assim, como um saber complexo.

Neste escopo, a importância da interdisciplinaridade fortalece-se no contexto de congressos internacionais apoiados nos anos de 1970, sobretudo pela Organização das Nações Unidas – ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), abrindo assim, caminho para alargar a concepção de conhecimento, não somente interdisciplinas, mas também para além das disciplinas, e possibilitando a emergência do pensamento transdisciplinar.

Assim, é possível inferir que a interdisciplinaridade apresenta desdobramentos diferenciados no campo do conhecimento e da educação, e, portanto, constitui-se em palavra-chave nas discussões atuais sobre o conhecimento.

Importante ressaltar e trazer para o diálogo os Estudos Culturais, cujas bases estão assentadas na interdisciplinaridade e estão comprometidas com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas que tem por finalidade um **letramento cultural** (Cevasco, 2003, grifos da autora).

Neste viés pedagógico, Williams (2007), expressa que as tentativas de definir cultura nascem da necessidade de respostas às mudanças históricas. Assim, o autor nos auxilia a localizar o amplo impulso que motiva não apenas a tradição britânica de Estudos Culturais, mas todas as tradições: identificar e articular as relações entre cultura e sociedade. Isto quer dizer, envolve os domínios simbólicos e materiais e a relação da cultura com os dois eixos. É neste viés cultural e interdisciplinar que esta investigação situa-se na interface Educação e Mídias.

Neste contexto, que envolve educação, mídia cinema e formação de professores/as é necessário pensar acerca dos desafios teóricos e metodológicos da interdisciplinaridade, evidenciando que há uma necessidade que emerge tanto dos avanços da ciência e da tecnologia como da transformação da sociedade contemporânea.

2.2. CINEMA E EDUCAÇÃO – CONTRIBUTO PEDAGÓGICO NA ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO CULTURAL

A mídia cinema, compreendida como objeto de estudo nesta pesquisa, propõe a inserção teórico-prática do cinema no espaço escolar com a intenção de desvelamentos por meio de leitura crítica da realidade. Tal estudo, implica o descentramento disciplinar como ruptura, e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de novas relações como resultado da abertura entre os vários saberes e as trocas epistemológicas.

Assim, foi necessário pautar o debate dentro desse percurso teórico sobre a função da escola no século XXI e, conseqüentemente, do/a professor/a no novo contexto tecnológico, passando pelas contribuições do cinema, como instrumento reflexivo e pedagógico (Setton, 2004), que contribui para uma leitura crítica da realidade suscitado pelo universo ficcional. Inspirado pelas grandes obras que a arte literária resenhou, tem como matéria prima a arte da palavra escrita que a sétima arte magistralmente encenou, e que ainda, traz novas contribuições às práticas e saberes docentes.

Para Santos (1988), o paradigma disciplinar de produção do conhecimento fragmentado, não é suficiente para responder aos problemas complexos e ressurgem na ciência a necessidade de outras formas de abordagem que contemplem essa realidade multidimensional. “Essa realidade complexa e híbrida demanda novos

modos de pensar problemas e de gerar conhecimento”. (PHILIPPI e LUZZI, 2011, p. 124).

Com base no pensamento disciplinar, herança do modelo positivista cartesiano, Moraes e Domingos (2014) expressam que a defesa da perspectiva interdisciplinar possibilita que sejam revistas as fronteiras que separam as disciplinas.

A esse respeito, o diálogo com Pombo (2008) é importante, pois ao se debruçar sobre os estudos de Ortega y Gasset (1929) chama a atenção das consequências desastrosas do especialismo, já nos anos de 1930.

Dantes os homens podiam facilmente dividir-se em ignorantes e sábios, em mais ou menos sábios, em mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser subsumido por nenhuma destas categorias. Não é um sábio porque ignora formalmente tudo quanto não entra na sua especialidade; mas também não é um ignorante porque é “um homem de ciência” e conhece muito bem a pequeníssima parcela do universo em que trabalha. Teremos que dizer que é um sábio-ignorante – coisa extremamente grave, pois significa que é um senhor que se comporta em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda petulância de quem, na sua especialidade, é um sábio. (Ortega y Gasset, *apud* Pombo, 2008, p.18-19).

Pombo (2008) assinala, baseada nos clássicos citados acima, o que chamou de **barbárie da especialização** (grifos da autora) e arremata dizendo que a partir dos anos de 1970 começa haver inúmeras atividades e práticas que vão convergir no sentido da interdisciplinaridade. Para a autora, inicia-se aí um conjunto de discursos que vão defender com entusiasmo a bandeira da interdisciplinaridade.

Assiste-se então a um vigoroso movimento de reorganização disciplinar, em suma, começa a desenhar-se uma espécie de entusiasmo pelo trabalho interdisciplinar, digamos assim, em quatro frentes: no âmbito discursivo, no âmbito de reordenamento disciplinar, no âmbito de novas práticas de investigação e no âmbito do esforço de teorização dessas novas práticas (Pombo, 2008).

Um exemplo precisa ser aqui mencionado, o discurso de Gilbert Durand, que chama atenção para olhar com acuidade para a história da ciência e seus grandes criadores. Referindo-se aos estudos de Durand *apud* Pombo (2008) pontua que os grandes criadores, o foram, porque justamente não se encaixavam no esquema da especialização.

Para ela, isso significa que se olharmos com atenção, os grandes criadores científicos eram homens que tinham uma formação pluridisciplinar, homens que tinham, na sua origem, não o trabalho no interior da sua especialização, mas justamente a possibilidade de atravessar diferentes disciplinas, de cruzar diversas linguagens e diversas culturas.

Assim, cultura, para os Estudos Culturais é entendida *tanto* como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante. Ou ainda, como expressa Hall (2001, p. 68) um dos precursores dos Estudos Culturais, cultura significa “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica”.

Neste amplo contexto de significações, ressaltamos o pensamento de Silva (2001) ao assinalar que nos Estudos Culturais, a política de análise e a política do trabalho intelectual são inseparáveis. A análise depende do trabalho intelectual e para os Estudos Culturais, a teoria é uma parte crucial deste trabalho. Entretanto, o trabalho intelectual é por si mesmo, incompleto, a menos que retorne ao mundo do poder e da luta política e cultural, a menos que responda aos desafios da história.

O autor postula ainda que os Estudos Culturais são sempre parcialmente dirigidos pelas demandas políticas de seu contexto e pelas exigências de sua situação institucional; uma prática crítica não é determinada apenas por sua situação, ela é responsável por ela.

Neste escopo, Simon (2001), atenta para a importância de nos voltarmos para a pedagogia como um modo vital de envolvimento na tarefa de transformação social de maneira que as relações subjetivas busquem distintas áreas do saber em prol do entendimento e, portanto da busca constante do conhecimento universal.

Neste sentido, podemos destacar as instituições de ensino, que algumas vezes assumem uma postura interdisciplinar, contestadora do formato científico a que estamos submetidos e interferem na realidade com mudanças que priorizam a fluidez e completude do conhecimento.

Talvez, não seja percebido imediatamente no cotidiano de professores/as e alunos/as, tendo em vista que o pensamento cartesiano positivista deixou marcas para muitos anos ainda, mas, não é possível omitir a potencialidade e a vontade de mudança de alguns grupos, especialmente aqueles que estão em processo de

mudança curricular e metodológica e as pós-graduações que assumem um formato interdisciplinar.

É necessário, e a investigação aponta isso, um redimensionamento das práticas escolares, e isso implica uma formação de professores/as que tenha continuidade, uma formação além treinamento.

Pensar interdisciplinarmente exige que a prática possa ser traduzida em trabalho coletivo que os pares se aproximem e dialoguem e vislumbrem possibilidades de tornar o processo de ensino e aprendizagem uma experiência vivida e contextualizada com repercussão na vida. Durand *apud* Pombo (2008, p.22) expressa:

Durand acredita e aposta no trabalho da universidade e da escola como um trabalho que deve repor na ordem do dia essa formação. Mesmo que a ciência tenha seguido um modelo de especialização, a escola e a universidade, nomeadamente através dos seus regimes curriculares e metodologias de trabalho, devem defender perspectivas transversais e interdisciplinares.

Em consonância com o pensamento da autora, acreditamos que as escolas e universidades têm papel fundante na problematização dessa organização curricular, mesmo porque, é uma questão que ultrapassa muros concretos, são relações cortadas por um modelo social que se manifestou mais notadamente na retirada do poder religioso e intrinsecamente sustentada pelo poder econômico.

Esse modelo de formação beneficia a correlação de forças sociais, cindidas sob forte modelo neoliberal, pelo fato de que grande parcela da população, não percebe as relações do todo que a cerca.

Para Rojo (2013) educar para essa realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo: “uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica”. (ROJO, 2013, p. 17).

Importante ressaltar nestas reflexões acerca da Interdisciplinaridade e dos Estudos Culturais, nossa veia de pesquisadora das mídias e formação de professores/as, permeada pela visão de nossa prática docente aliada ao ensino e aprendizagem da arte literária e do cinema na sala de aula, que propicia análises culturais, bem como permite-nos desvelamentos de significados e valores que atravessam aspectos sociais, políticos e econômicos.

Nesse escopo, Follari (2011) questiona a docência no tocante à formação interdisciplinar dos/das educandos/as, analisando que não há formação interdisciplinar sem o estudo prévio da própria disciplina. Para o autor “não se pode entremesclar o que não se conhece”. (FOLLARI, 2011, p. 111).

O autor ainda analisa que a pretensão de fazer o contrário, não permite o manejo da própria disciplina e enfraquece a preparação científica. Defendemos, assim, que a interdisciplinaridade pauta e alinha o diálogo entre os educadores do século XXI, de maneira que a formação inicial e continuada se solidifique na ponte que relaciona os saberes em prol de novos cenários para o exercício efetivo do conhecimento científico, *lócus* dos espaços educativos.

A alavanca para nova realidade são as instituições educacionais, escolas e universidades, entendidas como espaços de diálogos plurais.

Neste escopo, Simon (2001) aponta como e por que o trabalho dos professores/as nas escolas pode estar vinculado tanto pedagógica quanto politicamente com o trabalho cultural em outros locais, exige, segundo o autor, reteorizar a função político-educativa da escolarização.

O autor expressa o reducionismo que norteia a afirmação de que a escola e o trabalho pedagógico são indissociáveis da “política”. Isso é equivocadamente simples. E que é mister compreender a noção de “política” aqui explicitada.

Simon (2001) ainda elucida e explica que a escolarização e o ensino podem ser considerados como políticos de diversas formas. Em primeiro lugar, e talvez a forma mais comum, está o reconhecimento de que as políticas de currículo, as condições de ensino e as práticas pedagógicas são orientadas pela política convencional dos governos estaduais e administrações locais.

Em segundo lugar, está o reconhecimento de que a escolarização está implicada na distribuição diferencial de conhecimentos e recompensas simbólicas entre diferentes grupos de pessoas, de forma tal que padrões de desigualdade social são mantidos por meio da participação ou da falta de participação dos membros desses diferentes grupos.

Neste sentido, esclarece Simon (2001 p. 67) supõe-se que a escolarização esteja implicada na manutenção de relações de dominação, tendo, assim, efeitos políticos. Mas existe ainda uma terceira forma de compreender as práticas de escolarização como fundamentalmente políticas: por meio do reconhecimento de que as escolas (e as formas particulares de pedagogia que elas contêm), como locais de

produção semiótica, estão inevitavelmente presas na relação inseparável entre cultura e poder. Assim, esclarece que a noção de política utilizada aqui, refere-se aos limites e também às possibilidades, como a uma série de atividades cotidianas no campo da escola.

Diante do exposto, podemos inferir que as escolas constituem-se locais de política cultural, e podem organizar-se por meio de modos de produção semiótica que empregam variadas tecnologias culturais para representar, exhibir e facilitar a mediação de asserções de conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Para Simon (2001, p.68), as escolas são equivalentes a “máquinas de sonhos”, ou seja, no ideário do autor, são um conjunto de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a ideia que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades.

É nesse movimento de produção e construção de significados que a instituição escolar pode propiciar aos/às educandos/as e educadores/as, a inserção da mídia cinema no fazer pedagógico com vistas à apropriação da tecnologia cultural para além da instrumentalização tecnológica, que por si só, é inoperante.

Pode ainda, por meio de propostas formativas coletivas, repensar a prática pedagógica, que por vezes é atrelada, no que tange às mídias, ao instrumento, para vincular à ideia de arte eminentemente humana (VIEIRA PINTO, 2008; BENJAMIN, 1987). Favaretto (2004) expressa que tomar o cinema como instância educativa implica redirecionar as tradicionais questões sobre as relações entre pensamento e sensibilidade, entre juízos de gosto e prazer da fantasia, entre experiência reflexiva e consumo de experiências.

O autor assinala ainda que, em se tratando de cinema e, mais extensamente, de todas as novas tecnologias das imagens, pergunta-se se o que estaria em questão na escola não seria a constituição de verdadeiros laboratórios experimentais da sensibilidade e do pensamento visual. Assim, acrescenta “o cinema seria muito mais que uma simples mediação pedagógica, mas um dispositivo de problematização da cultura” (FAVARETTO, 2004, p.13).

Corroboramos o pensamento do autor ao ver a mídia cinema no espaço escolar muito mais que mediação pedagógica, mas laboratórios nos quais experimenta-se a fruição estética que a cultura visual sugere com as novas sensibilidades e tecnicidades.

Neste contexto, Martín-Barbero (2009, p. 54), referindo-se à contemporaneidade e as mídias, expressa: “a tecnologia remete hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novas sensibilidades e escritas”.

Favaretto (2004) encerra o seu pensamento, analisando que o cinema é acima de tudo, espetáculo, e é preciso muita atenção para não reduzi-lo a uma simples experiência da fantasia, ainda que superior, nem à exigente experiência estética e, finalmente, nem apenas uma experiência de conhecimento e reflexão.

Para ele, o cinema é, em grande parte o responsável pela mudança no modo de vida, ainda que sua presença seja difusa no meio cultural. É exatamente da estetização difusa que implica uma moral também difusa, típicas da cultura do consumo, que o cinema é um agente privilegiado, junto à televisão.

Assim, podemos perceber que a cultura do espetáculo, conhecimento e reflexão, experiência estética e diversão, fazem parte do mesmo movimento. É preciso incorporar a cultura midiática como outro universo de símbolos, que coexiste com a cultura escolar, humanista e nacional” (MORIN, 2011, p. 69).

Nossa intenção foi propor por meio da experiência da pesquisa-ação, uma formação continuada interdisciplinar para nossos pares que de certa forma arrematasse de forma didática e cultural todas as considerações acima explicitadas embasadas em uma pedagogia culturalmente sensível como preconiza Bortoni-Ricardo (2008).

Portanto, há que se considerar o vínculo entre cinema e educação com maior acuidade, epistemologicamente como um contributo pedagógico que extrapola os textos convencionais e amplia a percepção de que somos professores/as de nosso tempo, um tempo que demanda uma pedagogia do pluralismo (ROJO, 2013).

Esta asserção traz o sentido e a finalidade de educar para a sensibilidade intercultural, ainda mais especificamente em um ambiente que contempla diferentes fronteiras, por meio das lentes multifocais do cinema que aproximam ficção e realidade.

Por fim, Kuhn (1996) assinala ainda que falar em interdisciplinaridade implica necessariamente contar com a abertura de cientistas formados nas ciências disciplinares dos diferentes campos do saber, dispostos a ingressar no espaço do desconhecimento, das incertezas, das verdades provisórias e do diálogo.

Para Mostafa (2008) em uma cultura contemporânea eminentemente imagética, a escola não pode ficar alheia aos processos de construção de novas

linguagens e precisa viabilizar outras possibilidades para o conhecimento construído no processo escolar. “As imagens atuam como fios condutores que articulam a complexidade do pensamento educacional, multicultural e cinematográfico e nos permitem ver um sentido de educação baseado na interação e integração dos saberes” (MOSTAFA, 2008, p. 9).

Neste escopo, analisamos que na contemporaneidade, diante de mudanças tecnológicas tão velozes, são fundamentais a reflexão e o conhecimento sobre a cultura da mídia. A escola pode incorporar o estatuto midiático como um componente curricular, sem trancafiá-lo em uma matriz curricular.

Argumentamos ainda, que a escola tem dificuldade para transitar e estabelecer conexões com a complexidade das mídias, por isso é fundamental estudá-las como um fenômeno importante, já que exercem um papel formativo do público infanto-juvenil. Neste caleidoscópio cultural, a contribuição de Speiser (1997) é importante ao postular acerca da educação intercultural diante da complexa composição das sociedades multiétnicas e seu projeto de alcançar a construção de uma sociedade intercultural com relação ao respeito mútuo, do reconhecimento e do enriquecimento por meio da diversidade.

Essa leitura é tão importante porque amplia o debate sobre o alcance de uma educação intercultural e da necessidade de políticas públicas, políticas linguísticas e culturais, para que seja realidade. Para compreender melhor esse cenário que nos é tão familiar, por convivermos nesse ambiente intercultural, há que se estabelecer interlocução com o pensamento de Nóvoa (2015), quando analisa a etimologia da palavra inteligência, o autor explica que vem de *inter-legere*, da capacidade de interligar.

E que complexidade vem de *complexus*, daquilo que é tecido em conjunto. Assim, uma e outra necessitam de uma base de cultura que não se esgota na caixa de uma ciência só. Nóvoa (2015) assinala ainda, que o matemático conhecerá melhor o mundo, e a sua própria disciplina, se souber de filosofia; e o historiador se souber de física; e o economista se souber de história; e educador se souber de literatura e assim por diante, em um entrelaçar de culturas que é a própria definição de cultura.

As ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros. Assim, passamos agora a dialogar com alguns conceitos-chave sobre fronteira que consideramos relevantes nesta investigação, uma vez que entendemos que a primeira fronteira a ser cruzada pelos/as professores/as é a possibilidade de

nos desvencilharmos de uma formação fragmentada e positivista para dialogar com uma formação continuada interdisciplinar que auxilie na leitura do mundo contemporâneo.

2.2.1. Revisitando alguns conceitos de fronteira

Para revisitar algumas leituras sobre fronteira, compartilhamos os conceitos postulados por Albuquerque (2010), ao assinalar que teorias de fronteira produzem diversos deslocamentos na compreensão do mundo contemporâneo. Pesquisadores dos Estudos Culturais, antropólogos, sociólogos e do mundo pós-colonial ampliam as metáforas de fronteira para pensar as complexas relações culturais e de poder em um mundo atravessado por relações assimétricas e em permanente deslocamentos de pessoas, mercadorias e símbolos.

Para o autor, as fronteiras podem ser vistas como um campo singular de relações sociais entrelaçadas com os atuais processos de globalização. Neste sentido, há que se pensar na redefinição dos papéis da escola e do/a professor/a do século XXI. Rushdie (2007, p. 342), expressa que “em nossa natureza mais profunda, somos seres que atravessam fronteiras”.

No ideário do autor, a jornada nos cria e quando cruzamos as fronteiras, nos transformamos. Acrescenta ainda que a ideia de superação, de romper as fronteiras que nos prendem e superar os limites de nossa própria natureza, está no centro de todas as histórias de busca, ou seja, “a fronteira é uma linha fugidia, visível e invisível, física, metafórica, simbólica, amoral e moral” (RUSHDIE, 2007, p. 342). Conceituar o termo fronteira, além de seu significado mais comum, ou seja, o de demarcação de limites geográficos, pode também ser entendida no seu conceito metafórico de fronteira simbólica.

Para explicitar as reflexões e análises nesta investigação, adotamos o conceito de fronteira como lugar de hibridismo cultural. Buscamos por meio das reflexões proporcionadas por Albuquerque (2010) estabelecer interlocuções com o chamamento imperativo de uma formação de professores/as interdisciplinar, tanto inicial como continuada para compreensão do nosso papel como transformadores intelectuais (GIROUX,1997).

O conceito de fronteira como lugar de hibridismo cultural, é necessário ao pensar a cultura pela ótica do movimento teórico interdisciplinar e a contribuição dos

Estudos Culturais. Assim, a fronteira geralmente percebida por nós como um lugar de passagem, passa a ter outra conotação.

Neste sentido, a interdisciplinaridade articula-se para contribuir com o novo perfil de professor/a que se delinea à medida que a sociedade torna-se cada dia mais digital. Lincoln e Denzin (1994, p.401), ao referirem-se às guerras de paradigmas, assim pontuam o momento que vivenciamos:

Não somos livres para escolher, não se trata de escolher paradigmas, mas sim de considerar o mundo que herdamos. É o momento histórico no qual encerra-se a época modernista: contingente, pluralista, ambígua, libertada (ou desfeita) das certezas de ontem, descentralizada, com o ruído de vozes que antes não eram escutadas. Talvez ainda escutemos por alguns anos o eco do modernismo. Seguramente, nossas organizações políticas e intelectuais mais conservadoras (como as universidades) continuarão ligadas por muito tempo às formas e às estruturas modernistas, ao mesmo tempo em que se forma a mentalidade de uma nova era (LINCOLN e DENZIN, 1994, p. 401).

Para os autores não se trata de escolher paradigmas, mas sim, da inserção no contexto do paradigma que herdamos, com a compreensão de que não há volta. Há que se problematizar junto aos/às professores/as, essa travessia, esse cruzamento da fronteira simbólica que divide a formação fragmentada, positivista, cartesiana, calcada no paradigma da modernidade, onde fronteiras são bem demarcadas sobre o conhecimento das ciências, ou seja, entre ciência e senso comum.

Por outro lado, há o terreno das incertezas, da fluidez, das linguagens líquidas, como denomina (ROJO, 2013), da diversidade em todos os aspectos da vida humana, das identidades híbridas e multifacetadas em constante construção e/ou negociação (CANCLINI, 2008).

Enfim, atravessar a fronteira do nosso olhar para enxergar o Outro, uma dificuldade cada vez mais crescente de nos tornarmos efetivamente os/as professores/as de nosso tempo. Martins (2009, p. 37), aponta que “a realidade fronteiriça deve ser compreendida como um lugar de conflito e alteridade entre “nós” e os “outros” e como um espaço de várias temporalidades”.

Atualmente, junto com as novas formas de identidade, novas formas de alteridade são produzidas. A relação identificação/exclusão tem peculiaridades que

são provenientes desse contexto sócio-econômico-espaço-temporal de modernidade tardia (Jameson, 2006) resultando em novos outros.

Consequentemente, também teve influxo direto sobre as transformações na percepção espaço-temporal e na configuração atual da alteridade, visto que no “entre-lugar”, como denomina Bhabha (2013), os lugares em que se instalam os migrantes – “a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas algo além, intervalar”. (BHABHA, 2013, p.31). Se na modernidade conseguíamos identificar a identidade do sujeito através dos elementos, símbolos e práticas que as compunham e as localizavam em um tempo, e espaço, e os quais definiam e cristalizavam as identidades, os locais e papéis sociais, que eram ao mesmo tempo comuns a praticamente todos os sujeitos conforme o elemento identitário. No contexto contemporâneo, já não temos essa possibilidade, ao menos não de maneira tão nítida e precisa como o mundo moderno possibilitava (BHABHA, 2013).

Neste sentido, a busca de interfaces teóricas e metodológicas advindas das mídias, mais especificamente, a cinematográfica, como forma de novos letramentos, é uma questão que urge. Necessita ser problematizada frente ao novo paradigma que se desenha cada dia mais imerso nas infovias da telemática.

Para Albuquerque (2010, p.57) “o conflito na fronteira não é armado, é o choque cultural, ideológico”. Para o autor, a tradição cultural polemiza com as tradições culturais inventadas e desafia o mundo pós-colonial. O hibridismo e a diferença cultural aparece para muitos autores como uma forma de luta teórica e política diante dos discursos homogêneos da nação.

Os espaços de intercâmbio cultural não significam espaços de integração social. Hibridismo não é sinônimo de integração. Os estudos de fronteira como espaços híbridos de saber e poder, ajudam a ampliar e compreender as experiências sobre a dinamicidade das relações sociais nas fronteiras.

Neste sentido, há que se estabelecer sempre que possível, porque cada vez mais necessário, o intercâmbio interdisciplinar, pois enriquece as concepções e experiências pessoais, uma vez que a interdisciplinaridade, no ideário de Alvarenga et al (2011) pode ser definida como a interação entre duas ou mais disciplinas, podendo ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino a elas relacionados.

Neste contexto, pensar que um grupo interdisciplinar se compõe de pessoas que receberam uma formação em diferentes áreas dos conhecimentos (disciplinas), e tendo cada uma, conceitos, métodos e termos próprios. Assim, para Pombo (2008), é preciso compreender que a prática da interdisciplinaridade não supõe uma negação das bases epistemológicas das disciplinas, tampouco pretende deixar intacto o monopólio destas mesmas bases.

Em outras palavras, a prática da interdisciplinaridade pressupõe o equilíbrio de dois aspectos, por um lado uma visão integradora de diversas disciplinas e, por outro, um salto cognitivo que não esteja pressuposto em qualquer somatória de abordagens disciplinares. Fazenda (2008) analisa como a interdisciplinaridade se define quando a intenção é formar professores/as. A autora postula que se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua matriz. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores/as.

Na medida em que se amplia a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico, somente assim torna-se possível falar sobre o/a professor/a e sua formação, no tocante às disciplinas e currículos.

Para esta autora, o conceito de interdisciplinaridade encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, em que há a interpenetração dos campos do saber, sem a destruição básica às ciências conferidas, não podendo negar a evolução do conhecimento ignorando sua história.

Enfim, ao corroborar a autora sobre a importância de um processo contínuo de formação, e de um currículo redimensionado, partilhamos da visão expressa por Etges (2011, p. 23) sobre a interdisciplinaridade quando explicita:

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.

A afirmação do autor preconiza a busca por novas interlocuções entre as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, para além de justaposição ou negação de uma em detrimento da outra. A compreensão das potencialidades e limites inerentes a cada área pode auxiliar esse diálogo interdisciplinar.

Essa possibilidade de compreensão da cultura no plural (Certeau, 2011) e da interdisciplinaridade, base fundadora dos Estudos Culturais, como orientadora da formação de professores/as, especificamente ao acesso às mídias como componente pedagógico, caracteriza a possibilidade de contributo ao processo de ensino e aprendizagem em diálogo com a prática social.

Cabe ainda ressaltar as palavras de Simon (2001, p. 71) “a escola e por extensão, a universidade têm o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas”.

Assim, cabe ressaltar que o audiovisual é a imagem do nosso tempo, e esta é uma premissa importante para pensar a educação contemporânea. Nas palavras de Franco (2004, p. 34) “a realidade social e psicológica dos indivíduos está impregnada pelo consumo da comunicação audiovisual”.

O/a professor/a também é um consumidor audiovisual contemporâneo, e, portanto, deve buscar a compreensão da natureza dos processos de desenvolvimento da linguagem audiovisual, como possibilidade de autoria (MARTÍN-BARBERO, 2009).

Neste contexto, Franco (2004) postula que esses produtos culturais esclarecerão acerca dos mecanismos de apreensão sensorial, afetiva e intelectual das linguagens audiovisuais, abrindo a possibilidade de que seu consumo seja um agente positivo na formação da personalidade.

A autora explicita que a realidade contemporânea nos obriga a uma releitura de todos os hábitos e vícios de consumo cultural, que se consolidaram no século XX. Assim, certezas e preconceitos que orientam a pedagogia das e para as mídias, são revisitadas constantemente à luz de distintas teorias, como os estudos de recepção, por exemplo.

Nesta ampla paisagem de possibilidades pedagógicas, as mídias audiovisuais, em especial, no tocante à pesquisa, a mídia cinematográfica, sejam elas tradicionais ou interativas, têm um papel fundamental como veículo possibilitador para a internalização de conhecimento.

No próximo capítulo abordamos e ao mesmo tempo apresentamos a pesquisa, e seus fundamentos norteadores, tanto teóricos quanto metodológicos.

3. CAPÍTULO III – O PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

Delineados os contornos da investigação nos dois primeiros capítulos com o contributo do Estado da Arte, ressaltamos sua filiação à linha de pesquisa em Linguagem, Cultura e Identidade que estuda, na modernidade tardia (Jameson, 2006) e contemporaneidade, os produtos simbólicos e seus suportes midiáticos, atuando em uma interlocução entre os campos da literatura, do cinema, da interdisciplinaridade e dos Estudos Culturais na formação de professores/as.

Esta investigação tem como foco a mídia cinematográfica e a sua intersecção com o campo da educação. Buscamos no diálogo com as ciências humanas, a possibilidade de inserção teórico-prática da mídia cinema no fazer pedagógico de nossos pares, com vistas a uma formação continuada interdisciplinar que promova a ressignificação da ação docente, inspirados pela Pedagogia da Imagem (MOSTAFA; NOVA CRUZ, 2010), ao mesmo tempo que motiva à aprendizagem e encanta, contribui também para uma leitura crítica da realidade à sua volta.

Dessa forma, buscamos desenvolver a pesquisa de maneira que os posicionamentos que envolvem as relações de poder sejam evidenciados na problematização dos filmes endereçados. Para Fabris (2008, p. 120) “essas dinâmicas das relações de poder estão envolvidas nos processos de significação e de desnaturalização das verdades”.

Assim, à luz dos Estudos Culturais, torna-se imprescindível compreendermos o caráter socio-histórico cultural das novas técnicas e novos modos de leitura, escrita e textualidade como variedade de textos culturais. Nesta medida, há que se pensar no apagamento de fronteiras entre alta e baixa cultura.

Assim, Moraes e Domingos (2014), assinalam que os Estudos Culturais tratam do contexto e têm caráter interdisciplinar, atentando para a inclusão que lhe é fundamental.

Para Wortmann (2007), a inclusão é percebida nos Estudos Culturais, uma vez que esse campo teórico empreende um movimento das margens contra o centro, por meio de uma movimentação teórica e política contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura, para que os grupos marginalizados consigam resistir à imposição dos grupos dominantes, por meio de uma luta contra o cânone. Ainda preconizam que existe como um campo de luta, onde esses significados possam ser

problematizados no cruzamento da fronteira que divide o paradigma da modernidade, herança do modelo positivista cartesiano, do momento atual preconizado por Jamenson (2006) como modernidade tardia. Um terreno de incertezas e fluidez, onde as identidades são multifacetadas e negociadas, à medida que vamos atravessando fronteiras, em direção a um mundo realmente democrático.

Assim, Williams (2007) apresenta a palavra cultura, como ampla de significados, e com isso de difícil definição. Entre seus aspectos perpassa a ideia de cultivar, proteger. Desde sua gênese, o sentido de cultivo e cuidado está presente em todos os seus usos. Cultura refere-se sempre a processo, cuidado com algo, basicamente com as colheitas e com os animais.

Entretanto, essa palavra é refinada e assim, o sentido mais difundido se aproxima das artes, da música, do teatro e do cinema, dicotomizando o termo entre a alta cultura e a cultura popular. Para Cevalco (2003), há várias maneiras de abordar as relações entre os Estudos Culturais e os literários.

A autora analisa que essa relação pode ser do ponto de vista histórico, da formação dos estudos de cultura, a partir de obras de pensadores que eram primordialmente críticos literários. Nesta perspectiva, o livro como uma mídia impressa, torna-se mídia cinematográfica, ou seja, “o livro vai para a tela” (NICODEM, 2013, p.24).

Essa relação enceta a configuração entre palavra e imagem, numa constante estrutura de signos intersemióticos que uma cultura reúne à sua volta. Para Kellner (2001), torna-se necessário expandir o conceito de cultura, rompendo, ao mesmo tempo, as fronteiras entre alta e baixa cultura; possibilitando assim, a abertura de um amplo terreno de artefatos culturais para a análise crítica.

Neste viés, a pesquisa justifica-se pela necessidade de buscar alternativas que dialoguem com uma prática pedagógica interdisciplinar e atual, considerando a sociedade cada vez mais digital, e o chamamento imperativo para que a sala de aula, bem como a escola possa configurar-se em um espaço rico de simbologia e dinamicidade.

Assim, considerando a dialética da palavra e da imagem, Pfromm Netto (1998) postula que as telas ensinam desde tempos imemoriais. Assim, a palavra tela, no sentido mais *lato*, designa não só o tipo especial de tecido ou pano empregado como suporte à pintura, mas toda uma ampla variedade de superfícies com representações visuais fixas ou móveis de todos os tipos.

Assinala o autor, que ao longo de toda a história da humanidade, a tela tem servido para concretizar propósitos de cunho religioso, artístico, recreativo, publicitário, comercial, industrial, social ou deliberadamente educativo. Com isso, intuímos que aprendemos e ensinamos por meio de telas desde tempos remotos.

Desde o século XIX, os progressos tecnológicos acrescentaram às antigas telas, com representações pictóricas permanentes, as telas brancas para as imagens transitórias e móveis do cinema, da televisão e do computador.

Assim, Pfromm Netto (1998, p. 14) assinala: “tela é ao mesmo tempo, o lugar e o agente da mediação entre a fonte de informação e o ser humano que recebe as mensagens originadas dessa fonte”. Com isso, há que ser denotada a função do/a professor/a como interlocutor crítico nessa mediação entre informação e a recepção.

Importante ressaltar o pensamento de Nicodem (2013), quando explicita que esses ingredientes (luz, cor, som, imagem) não estão presentes na obra escrita, são subjetivamente constituídos pelo leitor no momento em que procede à leitura da obra no papel ou no computador. Ao se transformar em espectador da tela (mídia cinematográfica), articula-se outro processo de significação e de processos interpretativos metafóricos e audiovisuais que não estão presentes na obra escrita.

Corroborando Nicodem (2013), à leitura da obra literária, o/a aluno/a vai adicionar o que percebeu na obra cinematográfica: o que viu, ouviu e sentiu. Estabelece relações entre as duas modalidades de leitura (escrita e midiática), ao mesmo tempo em que usufrui da percepção imagética e sonora, dotando de subjetividade e imaginação o que elabora.

Neste contexto, Fantin e Rivoltella (2012) postulam que mesmo diante de um termo como uma enorme multiplicidade de resultados, o cinema é tomado como objeto plural que possui dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas que envolvem ainda, produção cultural, prática cultural e reflexão teórica.

Assim, Cevasco (2003, p.110) expressa que: “em educação, o esforço deve ser o de promover um **letramento cultural**” (grifo da autora), ou seja, abrir a possibilidade para que todos detenham o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas de organização da cultura.

Para tanto, concebemos que é emergencial pensar a cultura no plural, como sugere Certeau (2011), e os teóricos do Materialismo Cultural, cujo expoente maior é Raymond Williams. Ao considerarmos o mundo atual como um terreno de incertezas, da fluidez, das linguagens líquidas (Rojo, 2013), das identidades multifacetadas e

híbridas (Canclini, 2008, Hall, 2003), de maneira que a cultura de massa adentre os espaços hegemônicos, não sendo possível traçar fronteiras rígidas entre ciência e senso comum.

Assim, a arte literária e a cinematográfica, promovem leitura crítica, bem como fruição estética, uma vez que a literatura é uma forma de conhecimento da realidade que se serve da ficção e tem como meio de expressão, a linguagem artisticamente elaborada (D'ONOFRIO, 1990, p. 9).

Portanto, é também proposta de nossa investigação, alicerçada aos Estudos Culturais, analisar o papel desempenhado pela mídia cinematográfica por meio de filmes oriundos de obras literárias, na problematização das relações de poder imbricadas nos artefatos culturais e produtos simbólicos midiáticos.

Por meio dos seminários de visualização de filmes e discussões de conteúdos presentes em suas narrativas fílmicas, é nossa proposta ressignificar o que é visto e construir pontes de acesso a essa mídia na escola, no sentido de que os/as professores/as possam responder de que forma veem e os aplicam na vida os conteúdos dos filmes.

Alinhados com o pensamento de Moraes (2013), temos o pressuposto fundamental de que a formação é um ato coletivo antes de tudo, admitimos ainda que nosso intento é descrever e analisar um conjunto de processos que consideramos instáveis, cujos contornos só podem ser desenhados de maneira parcial, reconhecendo a amplitude do objeto. Neste amplo contexto de significações, Benjamin (1987, p.188) expressa:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico, cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema, seu verdadeiro sentido.

Corroboramos Benjamin, ao denotar a importância do sentido que deva ser atribuído à mídia cinema como contributo pedagógico com potencial altamente criador e problematizador da vida e de contextos humanos.

A análise de um filme nos permite entrar em outra dimensão do conhecimento, da representação e entender como a narrativa fílmica constrói essas representações.

A linguagem cinematográfica possui vários recursos que permitem que a relação entre o filme e o imaginário social se efetive.

A pintura, a fotografia, o teatro, o som, a música, a linguagem verbal oral e a linguagem gestual se mostram como meios que transmitem tensão, angústia, esperança, identificação, oposição e desejos.

A literatura tem fornecido um universo de temas e de estruturas narrativas à cinematografia. É notório que as duas linguagens guardam proximidade pelo uso da palavra e por sua natureza narratológica.

O cinema não deixa de estabelecer relações com a literatura, uma vez que o texto fílmico, geralmente, narra uma sequência de eventos ocorridos com determinados personagens num determinado espaço e tempo, isto é, narra frequentemente uma história.

Neste viés, os Estudos Culturais, campo teórico e axiológico que fundamenta nossa pesquisa, atrai a mídia cinematográfica do espaço das margens para o interior da sala de aula, juntamente com o ensino da literatura, na perspectiva de instigar, motivar e cativar o/a aluno/a para o gosto pela imagem, pela leitura e pelo conjunto da obra.

Em se tratando dessa educação enfatizada pelos Estudos Culturais que estuda a Educação, a Literatura e o Cinema, o/a aluno/a configura-se em leitor/a, em dado momento: faz a leitura da escrita sobre o papel; mas possível é, também, outra leitura; uma leitura metafórica que se faz por sobre a arte das telas e sobre a imagem que toma corpo, luz, cor e voz (NICODEM, 2013).

3.1. A FORMAÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS

Conforme aparecem nos contornos dessa investigação, o embasamento teórico pauta os Estudos Culturais como marco orientador, com isso, há a necessidade de nos debruçarmos mais demoradamente nesse campo teórico.

Para a cartografia do campo teórico, embasamos nossos estudos em: Cevalco (2003), Escosteguy (2010), Martín-Barbero (2006; 2009), Canclini (2008) Hall (2001; 2003), Williams (2007; 2011) entre outros pesquisadores de expressiva relevância.

Iniciamos nosso percurso com versões da origem da palavra **cultura** propostas por Cevalco (2003). A autora relata que a palavra cultura entrou na língua inglesa através do latim *colere* que significava habitar – daí hoje, “colono” e “colônia”; e

também cultivar, na acepção de cuidar. Assim foi até o século XVI, em seguida, como metáfora, difundiu-se ao cultivo das faculdades mentais e espirituais.

Cevasco (2003) ainda assinala que foi nesta época, que ao lado da palavra correlata “civilização”, começou a ser usada como um substantivo abstrato, na acepção não de um treinamento específico, mas para designar um processo geral de progresso intelectual e espiritual, tanto na esfera pessoal como na social.

Durante o Romantismo, período literário que compreendeu o início da Revolução Francesa (1789) até meados do século XIX (1880) aproximadamente, houve uma grande transformação semântica quanto à significação da palavra cultura. Na Inglaterra e na Alemanha, a palavra passou a ser usada em oposição ao seu antigo sinônimo, civilização. Cultura e Civilização são palavras a um só tempo descritivas e normativas: denotam o que é, mas também o que deve ser (basta pensar no adjetivo civilizado e seu oposto, bárbaro).

Neste contexto, a palavra cultura adquire no século XIX, impulsionada pelas transformações sociais decorrentes da Revolução Industrial, um tom imperialista. Civilizar os bárbaros era o mote que justificava a conquista e a exploração de outros povos.

É nesse processo, explica a autora, que a palavra cultura designava o treinamento de faculdades mentais, transformou-se ao longo do século XIX, no termo que enceta uma reação e uma crítica – em nome dos valores humanos, à sociedade em processo acelerado de transformação.

Assim, a aplicação deste sentido às artes, dão sustentação ao processo geral de desenvolvimento humano, cujos contornos percebemos a partir do século XX. Importante destacar, nesse breve relato, sobre a etimologia e ascensão da palavra cultura, é que seu sentido acompanhou as transformações sociais ao longo da história.

Neste cenário, surge na Inglaterra nos anos de 1950, momento de estruturação dos estudos culturais, debate sobre a cultura, o que parece concentrar muito do sentido de mudança em uma sociedade que se reorganiza no segundo pós-guerra. O ícone central dos estudos culturais, Raymond Williams (2011) relata como a palavra cultura passa a ser o centro dos debates e de novos rumos.

Assim, cultura como parte de um grupo seletivo começa a desaparecer e cede lugar ao seu uso antropológico, ou seja, cultura como modo de vida. Outro sentido de cultura, designando as artes e, no contexto inglês em especial, a literatura.

Neste viés, o que Williams percebia nesta concentração do debate eram os primeiros passos gigantescos, de acordo com Cevalco (2003), da era da cultura, assim denominada pelo predomínio dos meios de comunicação de massa e pelo desvio do conflito político e econômico, para o cultural.

O que podemos depreender neste contexto que marca o início dos Estudos Culturais na Inglaterra, é que Williams (2007), já na década de 1950, sentia a necessidade de tomar uma posição sobre a cultura e ainda intervir no debate para demonstrar as conexões entre as diversas esferas, de maneira a preservar o conceito para o uso democrático que contribuísse para a mudança social.

Assim, Cevalco (2003) assinala que o ponto de vista da interrelação entre fenômenos culturais e socioeconômicos e o ímpeto da luta pela transformação do mundo, são o impulso inicial do projeto intelectual de Williams (2007).

Assim, para lidar com as novas complexidades da vida cultural é preciso um novo vocabulário e uma nova maneira de trabalhar. Depreendemos então, ancorados nos estudos de Cevalco (2003), que já está dado o passo que leva à estruturação dos Estudos Culturais. Escosteguy (2010), Nelson (2001), Treichler & Crossberg (2001), Hall (2001; 2003) apontam as primeiras manifestações dos estudos de cultura têm origem na Inglaterra, no final dos anos 1950, especialmente em torno do trabalho de Richard Hoggart (1957), Raymond Williams (1958) e Edward Palmer Thompson (1963).

O campo dos estudos culturais surge, de forma organizada por meio do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. Escosteguy (2010) pontua que inspirado na sua pesquisa, *The Uses of Literacy* (1957), Richard Hoggart funda em 1964 o Centro. Constituído-se em um centro de pesquisa de pós-graduação desta mesma instituição.

As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais, vão compor o eixo principal de observação do CCCS. Escosteguy (2010) remete o surgimento de três textos escritos no final dos anos 1950 como a base dos estudos culturais: Richard Hoggart com *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e E. P. Thompson com *The Making of the English Working-class* (1963).

O primeiro, explica a autora, é em parte autobiográfico e em parte história cultural do meio do século XX. O segundo constrói um histórico do conceito de cultura, culminando com a ideia de que a “cultura comum ou ordinária” pode ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência com o mundo das Artes, Literatura e Música. E o terceiro reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa de um ponto de vista particular – a história “*dos de baixo*”.

Na pesquisa realizada por Hoggart (1957), o foco de atenção recai sobre materiais culturais, antes desprezados, da cultura popular e dos meios de comunicação de massa, por meio de metodologia qualitativa. Este trabalho inaugura o olhar de que no âmbito popular não existe apenas submissão, mas também, resistência, o que, bem mais tarde, será recuperado pelos estudos de audiência dos meios massivos. Tratando da vida cultural da classe trabalhadora, transparece nesse texto, expressa Escosteguy (2010), um tom nostálgico em relação a uma cultura orgânica dessa classe.

Nesse escopo, nossa defesa pelo campo teórico à luz dos Estudos Culturais, justifica-se por este campo enfatizar objetos das margens, como a mídia cinema, por exemplo, adentrando espaços hegemônicos como a sala de aula, bem como a literatura, como objeto da cultura, preconizador de uma cosmovisão política, sociológica, antropológica, econômica e principalmente artística. Entendemos que a literatura contribui na construção de subjetividades e a mídia cinema possibilita o encantamento e a reflexão, levando-nos a perceber na tela o que muitas vezes não percebemos na vida comum.

Portanto, juntar literatura e cinema é a proposta nesta pesquisa que trata da inserção teórico-prática desta mídia como objeto de estudo pedagógico capaz de propiciar reflexão e transformação na prática docente. A esse respeito, Nicodem (2013, p. 25) ancorada nos estudos de Sarlo (2006), reflete que: “é possível que a história da cultura e, em particular, da literatura e da arte, nunca se libertem da tarefa de redefinir permanentemente seu discurso e seu objeto”.

Esse pensamento trazido pela autora estabelece uma interlocução com nossa prática docente, no tocante à contínua formação de professores/as, que entendemos, deve estar pautada na tarefa de redefinir permanentemente tanto o discurso quanto o objeto. Considerando ainda a evolução dos tempos, a era da telemática e o homem como sujeito histórico e parte integrante de um processo que está em constante

movimento dialético, bem como as relações dialógicas com o conhecimento com vistas à resignificação da prática docente.

Neste viés pedagógico, corroboramos as palavras de Freire (2001, p. 8), ao analisar que: “o/a professor/a deve ser aquele que se encontra em permanente estado de busca, aberto à mudança, na medida mesma, de que há muito deixou de estar demasiado certo de suas certezas”.

É neste caminho incessante que pensamos uma formação continuada, como postula Moraes (2013) em que os/as professores/as sejam partícipes e atuantes. Morin (2011) assinala uma formação que propõe a mídia cinema como objeto de estudo pedagógico, capaz de criar no/na aluno/a um estado interior e profundo.

Depois de cartografar o campo teórico, fundamentado nos Estudos Culturais, passamos à descrição dos filmes selecionados e do caminho metodológico da pesquisa.

3.2. OS FILMES, O CINEMA E SUAS REFERIDAS ÉPOCAS: CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO

O atual cenário, na visão de Gómez (2006, p. 81) é essencialmente cibernético-informático e informacional. O autor expressa que “este cenário é marcado pela heterogeneidade e desfragmentação em espaços múltiplos, fundidos, disjuntos e combinados”. Ainda acrescenta que o desenho da grande moldura da modernidade tardia (Jameson, 2006) está na relação do homem e seus determinismos locais.

Tornou-se importante compreender o sujeito como múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos. Assim, liquidez, fragmentação e mescla são palavras de ordem que permeiam esse ambiente paradoxalmente marcado pela necessidade de individualidade.

Viajando pelas redes da cibernética, a identidade aumenta a atração pelo hibridismo, tornando-se heterogênea, efêmera, volátil, incoerente e eminentemente mutável (Gómez, 2006; Hall, 2003).

Ao nos voltarmos para o cenário educacional, campo de nossas considerações, trazemos para o diálogo o panorama atual representado por Fischer (2007). A autora assinala uma profunda alteração nos modos de existência contemporâneos, em que práticas cotidianas, também da escola, por certo – se transformam sobremaneira.

Especialmente no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, as formas de falar, escrever, de pensar o mundo e a nós mesmos. A autora destaca ainda o acúmulo de informações, a velocidade de acesso a fatos, imagens e dados, levando-nos a um tipo de experiência diferenciada com o tempo, com a memória e com a própria concepção aprendida de história.

Acrescente-se a esse efervescente cenário, a miscigenação de linguagens de diferentes meios (cinema, televisão, fotografia, artes plásticas, pintura, computador, internet) em relação às narrativas atuais – ficcionais, publicitárias, didáticas ou jornalísticas. Neste contexto brevemente ilustrado por Fischer (2007), depreendemos que urge incluir os materiais midiáticos e suas relações com o social e o cultural, nos debates sobre educação e prática de ensino.

Desse modo, o cenário apresentado impele-nos a refletir sobre o contexto de modernidade tardia (Jameson, 2006). Para o autor, teorizou-se o que se chamou de cena pós-moderna, procurou-se descrever a sociedade da mídia, da imagem e do simulacro. Ou seja, analisou-se o pós-modernismo como um efeito de irradiação do capitalismo tardio. O autor expressa ainda que a base de toda essa polêmica é o tipo de relação que se postula entre a modernidade e a pós-modernidade e adverte se não seria apenas um estilo, um fenômeno estritamente cultural, ou, ao contrário, constituiria uma ruptura com a modernidade, um afastamento radical de suas premissas?

Isso significa, qualquer que seja a posição que se tome, positiva ou negativa a avaliação do pós-moderno, o que está verdadeiramente em questão, mesmo sob a fachada do estético, é uma visão de história e de práxis que carrega marcas de relações de poder e coloca em relevo o problema do político. (JAMESON, 2006).

Neste sentido, Soares (1998, p. 18) explicita que à essas relações de poder, a leitura de múltiplas linguagens, realizadas com propriedade, garante o envolvimento do sujeito/educando(a) com as práticas discursivas, alterando “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos”.

Assim, esse novo século demanda um novo formato de escola e um novo perfil de educadores/as. Daí, destacamos a relevância da pesquisa que prevê a inserção teórico-prática da mídia cinema na escola e sala de aula, por meio do arcabouço de uma formação continuada com os pares, que problematize como a tecnologia

audiovisual e a convergência tecnológica entre o digital e o televisivo, remetem hoje a novos modos de percepção e de linguagens, a novas escritas e novas sensibilidades.

Apesar deste novo século demandar um novo perfil de educador/a, a mídia cinema, a qual nos propomos desvelar para fins pedagógicos e seguindo as pistas de Pfromm Netto (1998), já era indicada para fins educativos desde o início do século XX, mais precisamente em 1910, quando a questão do cinema escolar foi objeto de debates em um congresso internacional de educadores que aconteceu em Bruxelas.

Passamos agora a explicitar um pouco do surgimento desta portentosa e fascinante mídia.

3.2.1. O surgimento da sétima arte: breve histórico do cinema

Para explicitar melhor nossa compreensão com relação à mídia cinematográfica, objeto dessa investigação, é que buscamos demarcar, ainda que brevemente, o surgimento e o percurso histórico desta mídia que é considerada, a sétima arte.

Brandão (2008) debruçada sobre os estudos de Ricciotto Canudo (1879-1923), assinala que o termo **Sétima Arte** foi cunhado por Canudo no ano de 1912, e que no ideário deste autor, a especificidade do cinema reside na sua capacidade de síntese entre as artes do espaço ou plásticas (Arquitetura e os seus complementos, a Pintura e a Escultura) e as artes do tempo ou rítmicas (Música, por sua vez complementada pela Dança e pela Poesia), entre o apolíneo e o dionisíaco, entre o real e o ideal, entre a Ciência e a Arte.

Além de definir as propriedades do cinema, Canudo inscreve-o no domínio das outras disciplinas artísticas, conferindo-lhe um caráter estético, e reconhece-o enquanto linguagem, capaz de renovar, transformar e difundir as outras Artes, num projeto de Arte Total (BRANDÃO, 2008).

Estabelecer marcos históricos é sempre perigoso e arbitrário, particularmente, no campo das artes. Inúmeros fatores concorrem para o estabelecimento de determinada técnica, seu emprego, práticas associadas e impacto numa ordem cultural. Aqui são apresentados alguns, com o contributo das leituras de Pfromm Netto

(1998); Carrière (2006); Duarte (2009); Brandão (2008) no intuito de melhor conhecer esta complexa manifestação estética.

A data de 28 de dezembro de 1895, é especial no que se refere ao cinema, e sua história. Neste dia, no Salão *Grand Café*, em Paris, os Irmãos Auguste e Louis Lumière fizeram uma apresentação pública dos produtos de seu invento, ao qual chamaram Cinematógrafo. O evento causou comoção nos trinta e poucos presentes, a notícia se alastrou e, em pouco tempo, este fazer artístico conquistaria o mundo.

Pfromm Netto (1998); Duarte (2009) relatam com mais detalhes a história dos irmãos Lumière, seus desdobramentos e repercussões, assinalando, entretanto, que o invento foi efetivamente inspirado no quinetoscópio e no quinetógrafo de Thomas Edison (1847-1931) e William K. L. Dickson (1860-1935). O quinetoscópio era uma máquina de projeção de filmes e o quinetógrafo era a câmera de filmagem. “A máquina de reproduzir a vida” criada por Edison e Dickson nos Estados Unidos em 1891, destinava-se ao uso individual: apenas um espectador por vez podia assistir aos brevíssimos filmes, por meio de um visor.

As imagens em movimento eram minúsculas. “Uma caixa tão grande para uma imagem tão pequena”! (LUMIÉRE). Comentário feito por Auguste Lumière, após experimentar o quinetoscópio. Após várias tentativas, os irmãos conseguiram concretizar seu plano: em lugar de aprisionar a imagem dentro de uma caixa, colocaram-na para fora, aumentando-a sobre uma tela.

A maior parte dos filmes produzidos nos primeiros anos da história do cinema, todos de brevíssima duração, era de caráter documental: vistas de cidades e locais interessantes, pessoas famosas, o mar, os trens, dançarinos, ginastas. Enfim, um número considerável dessas fitas ingênuas dos primeiros tempos é tido como antecedentes do cinema educativo.

Seguindo este percurso histórico, o surgimento do primeiro filme para o ensino médico, realizado por Edison (1847-1931), com uma demonstração pelo Dr. Colton no uso do gás do riso durante a extração de um dente. Pfromm Netto (1998) lembra-nos ainda que em 1898 foi filmada em Paris, igualmente para uso no ensino médico, uma cirurgia realizada pelo doutor Doyen. E no ano de 1921, Garrigou-Lagrange (1877-1964) se valeu também do cinema para o registro de fenômenos físicos, notadamente ligados à meteorologia.

Conforme o explicitado, em 1906, discutia-se na França de forma apaixonada o emprego do cinema com fins educativos tanto na América do Norte como na Europa. O período subsequente a 1910 foi de afirmação e ampliação do cinema educativo, tanto na América do Norte como na Europa. Por volta de 1910, catálogos especializados de filmes educativos eram disponíveis nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra. Eram filmes silenciosos, pois o cinema sonoro só surgiria em fins dos anos vinte.

Nesta rota histórica, Franco (2004), Pfromm Netto (1998), Carrière (2006), Duarte (2009) relatam que o cinema aportou no Brasil nos anos seguintes ao das projeções pioneiras dos irmãos Lumière em Paris. Primeiro no Rio de Janeiro, então capital federal, em julho de 1896. Em seguida, em São Paulo, em agosto de 1896. Os filmes de então não duravam mais que alguns minutos e eram geralmente exibidos em companhias ambulantes ou projetoristas individuais em modestas salas e salões improvisados.

Pfromm Netto (1998); Duarte (2009); Carrière (2006) ainda acrescentam que em 1936 foi criado por Getúlio Vargas, o Instituto Nacional de Cinema Educativo - INCE, dando início a fecunda atuação nos planos de produção, distribuição, projeção e divulgação do cinema educativo no Brasil. E por volta do ano 1943, o INCE contava com 257 filmes produzidos pelo próprio instituto e 308 no exterior.

Tecidas considerações acerca do surgimento da mídia cinema, mesmo que num breve panorama histórico, passamos agora a tratar do *corpus* metodológico, em uma curta exposição dos filmes e suas referidas épocas.

3.2.2. *Frankenstein* e sua híbrida identidade

Nesta investigação buscamos problematizar a prática científica interdisciplinar quanto ao caráter pedagógico das produções cinematográficas, tendo como referência filmes oriundos de obras literárias publicadas no século XIX e século XX. A obra literária *Frankenstein* (1818), originou mais de trinta releituras para as telas do cinema.

Nascida em uma época onde ainda se ecoavam os gritos de *liberdade, igualdade e fraternidade*, lema de uma das maiores revoluções que alterou o pensamento da humanidade: a Revolução Francesa (1789).

O auge da Revolução Industrial, a segunda (1840-1870), trouxe com ela, a Revolução, questionamentos profundos e subjetivos, que a literatura do período tenta traduzir por meio de alegorias ficcionais de que se valem os autores para expressar, pela verossimilhança, as imperfeições do mundo real.

Nem a euforia da eletricidade, nem da máquina a vapor cruzando os mares, nem de toda a Revolução Industrial, conseguiu responder às questões de cunho subjetivo que perduram até hoje. E o homem chega ao final do século XIX, totalmente (des)encantado pela máquina, buscando uma forma de reconciliar-se com sua subjetividade perdida nas engrenagens e promessas de euforia da Revolução Industrial.

É neste cenário efervescente que Bosi (2006), postula que seria necessário ter perdido todo espírito de rigor para querer definir o Romantismo. O autor ainda acrescenta que é a falta de uma definição que abraça, no contorno de uma frase, a riqueza de motivos e temas do movimento Romântico (1808-1886).

Do livro para a tela, o filme que mais se aproxima da obra original, foi filmado no ano de 2004, e tanto no livro como nas telas do cinema, encontramos a magia presente na música da Nona Sinfonia de Beethoven (1770-1827), composta no ano de 1824, predecessora do movimento Romântico, que como pronuncia Bosi (2006, p.99), “põe em movimento a alavanca do medo, do terror, do arrepio, do sofrimento, e desperta precisamente esse **infinito anelo** (grifos do autor), que é a essência do Romantismo”.

O autor explica que a expressão **infinito anelo** remete à nostalgia do que se crê para sempre perdido. Desejo do que se sabe irrealizável: a liberdade absoluta na sociedade advinda da Revolução de 1789. A percepção é de que a arte, seja a música, ou o cinema caminha par a par com as grandes revoluções humanas e tenta mesmo que não de forma explícita, pronunciar a sua própria perspectiva frente às mudanças sociais.

Encontramos ainda na obra e no filme *Frankenstein* (2004), de Mary Shelley, entre outros aspectos, crítica ao Cientificismo Iluminista, que buscava explicar o mundo e a natureza humana por meio de palavras de ordem como razão e objetividade. Ainda critica a doutrina positivista, como modelo de racionalidade a ser seguido e ao mesmo tempo, que assistimos e presenciamos no livro/filme o duelo antigo entre a essência versus aparência, o que Canclini (2008), Hall (2001; 2003), vão denominar como identidade e diferença na atualidade.

Para Hall (2001; 2003), é preciso pensar no sujeito, em sua nova posição – deslocada ou descentrada do interior do paradigma. Ancorado nos estudos de Foucault (1971), postula que é necessário uma *reconceptualização* (grifos do autor) do sujeito, ou seja, é na tentativa de rearticular a relação entre sujeito e práticas discursivas que a questão da identidade não é um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional.

É preciso compreender que essa concepção de identidade, definida por Hall (2001; 2003) não assinala aquele núcleo estável do eu que passa do início ao fim, sem qualquer mudança por todas as vicissitudes da história. Tampouco, refere-se a um eu coletivo, capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural, ou uma unidade imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais. Sua concepção de identidade não é nunca unificada.

As identidades são na modernidade tardia (Jameson, 2006), cada vez mais fragmentadas e fraturadas, não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou serem antagônicas.

Neste amplo contexto de significações, é primordial a compreensão de que as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Assim o nosso personagem, o cientista, Dr. Victor Frankenstein (criador) e sua criatura constroem suas identidades ao longo de todo filme, a partir da narrativização do eu, ou seja, isso implica que é apenas por meio da relação com o Outro, que construímos nossa identidade. “As identidades são construídas na diferença, e não fora dela” (HALL, 2001, p. 35).

Entendemos que as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora sabendo sempre que elas são representações, e que a representação é sempre construída em torno de uma falta, de uma divisão, sempre do lugar do Outro. E que assim, não podem nunca serem ajustadas, idênticas aos processos de sujeitos que nela são investidos.

Neste contexto, que tematiza identidade e diferença, Mattos (2005) referindo-se à obra *Frankenstein*, de Mary Shelley (1797-1851), expressa que a dualidade está presente em sua intensidade máxima e a antítese entre o cientista e sua criatura é muito complexa, e pode ser descrita no maior contexto da literatura romântica e sua característica mitológica.

A autora assinala ainda que o sentimento de não-pertencimento é a principal marca da criatura de Frankenstein. “Feito de pó e consciência, o homem se acha dividido entre sua vinculação ao transitório e sua inscrição na eternidade” (MATTOS, 2005, p. 4). Híbrido em sua estrutura ontológica, o será também em seu comportamento, e toda sua obra, quer dizer, toda sua *práxis*, oscilará entre a profundidade da lucidez e a cegueira da impulsividade.

A esse respeito, Canclini (1997), postula que os estudos sobre hibridação modificaram o modo de falar sobre identidade, cultura, diferença, desigualdade, multiculturalismo e ainda sobre os pares organizadores dos conflitos nas ciências sociais: tradição-modernidade, norte-sul, local-global.

Carece aqui explicitar, ainda que brevemente, por que a questão do híbrido adquiriu ultimamente tanto teor, já que é, como expressa Canclini (1997), uma característica antiga do desenvolvimento histórico.

O autor assinala que existem antecedentes desde que começaram os intercâmbios entre sociedades, e explica que a palavra híbrido, fora mencionada por Plínio, o Velho¹, para se referir aos migrantes que chegaram a Roma em sua época.

Canclini (1997) expressa ainda que historiadores e antropólogos mostraram o papel decisivo da mestiçagem no Mediterrâneo nos tempos da Grécia clássica. O autor acrescenta ainda que Mikhail Bakhtin (1895-1975) utilizou o termo hibridação para caracterizar a coexistência, desde o princípio da modernidade, de linguagens cultas e populares.

Nesta medida, Canclini (1997, p. 19) entende por hibridização: “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas, foram resultados de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fonte pura.

Ao mencionar a criatura do Dr. Victor Frankenstein, importante, além do termo híbrido, é o termo *grotesco*², cunhado como derivação de *grotta* (gruta) cuja designação para Kayser (1986) remonta uma espécie de ornamentação encontrada em escavações realizadas em Roma, no fim do século XV, provavelmente em grutas.

¹ Autor clássico, no ano de 77 escreveu "*Naturalis Historia*", um vasto compêndio das ciências antigas distribuído em trinta e sete volumes.

² Categoria estética que remonta aos primórdios da arte enfocando-se o final do século XV e as primeiras décadas do século XX. (KAYSER, 1986).

Esses ornamentos de origem bárbara, que representavam seres híbridos e fantásticos, escandalizaram o gosto clássico dos críticos de arte romanos. Tal fato, entretanto, não impediu que o grotesco virasse moda.

A criatura, muitas vezes confundida com seu criador, o Dr. Victor Frankenstein, representa claramente a face do período Romântico da Literatura, conhecido como *Mal do século* ou *Ultrarromantismo*, considerado a **apoteose** (grifo nosso) do sentimento, na qual sobrevém uma arte mergulhada em paradigmas incomuns.

Vitor Hugo (2007, p.30-31) em seu *Prefácio a Cromwell*, expressa:

Como o entorno está ligado à representação da subjetividade, daí sentimentalismo, a atmosfera adoce com o sujeito, e todos os seres possuem alguma dimensão patológica e fúnebre ou distúrbios de comportamento. A morte é a ameaça constante que pode arrebatá-lo a qualquer um, como sinal de interferência de forças imprevistas. É a predominância do grotesco sobre o sublime.

Enfim, a criatura de Frankenstein, formada por parte de distintos cadáveres e, portanto, de distintas identidades, cumpre perfeitamente sua função **monstruosa** (grifo nosso) de, duplamente revelar e profetizar a crise do sujeito, cujos sinais já podiam ser percebidos no século XIX, o mesmo século que levou a noção de individualidade a um ponto, até então inconcebível.

Canclini (2008) nos orienta que num mundo globalizado, em que cada vez mais se consolida a lógica de um complexo cultural híbrido, tornam-se necessárias investigações que observem a presença na mídia de um discurso que tende a uma semântica multicultural, bem como os desdobramentos ideológicos destas construções discursivas.

As mídias digitais são uma verdade insofismável e sua influência no mundo social, o resultado das novas trocas simbólicas do mundo em que vivemos hoje (CANCLINI, 2008).

Nesta medida, a proposta de pesquisa é problematizar um agir político e educativo, eficaz em relação às mídias, mais especificamente, a mídia cinema, que ao adentrar o espaço educacional tem o poder de servir como instrumento ideológico que contribui na construção de identidades individuais e coletivas.

Quando nos referimos ao poder, buscamos estofo em Apple (2006), quando expressa que a educação tem o poder de iluminar e transformar nossa prática. No

ideário do autor, há tendências democráticas que precisam ser cultivadas, conectadas umas às outras e ampliadas. Assim, professores/as comprometidos podem exercer importante papel no aspecto de cultivar essas tendências.

Neste panorama contemporâneo, é importante ressaltar que a inserção da mídia cinema ao fazer pedagógico tende a ser um contributo dialético, ao mesmo tempo, problematizador e também libertador. Isso à medida que os próprios educadores/as compreendam melhor o que está ocorrendo, econômica, política e culturalmente à sua volta, mas acima de tudo, é necessário que compreendam seu próprio papel como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997).

Quanto à dialética, Williams (2007, p.141) designa o que hoje seria chamado de lógica “a arte da discussão e do debate, a investigação da verdade por meio da discussão”. Ele argumenta que há vários sentidos que são usados para designá-la nas discussões contemporâneas.

Quanto à ideia de imagem para Mostafa e Nova Cruz (2010, p. 21) encontramos a postulação de que: “a imagem é o caminho pelo qual passam em todos os sentidos, as modificações que se propagam na imensidão do universo”.

Para as autoras, se por um lado, uma das funções do cinema é expressar pensamentos, por outro, nos obriga a pensar. As interlocuções com pesquisadores do tema, embasam o pensar sobre o cinema como uma mídia que se faz poderosa. Sua plasticidade é efetivamente pedagógica e dialética, ao mesmo tempo que serve como um aparato ideológico pode servir aos educadores/as para que seja problematizada em análises que vão além da tela, pautando o debate entre passado, presente e futuro, amparados em um fazer pedagógico que inspira à medida que interpela subjetividades.

A esse respeito, Setton (2004, p. 69) expressa: “as mensagens, as linguagens midiáticas (som, imagem, narrativas) estão carregadas de sentido, emitem significados morais, juízos de valor e como tal, servem como importantes agentes socializadores”.

Assim, concordamos com Silverstone (2002), a mídia cinema nos oferece uma janela para o mundo, que cada vez mais, não é apenas uma janela, mas um convite a estender nossa capacidade de atuar e socializar para além das coerções do imediato e do físico. No ideário do autor, rumo ao espaço virtual.

Nesta medida, o que consideramos fonte cabal da história, é que os produtos da mídia também podem ser considerados como importantes contributos aos registros

históricos de uma época, e, portanto, passíveis de serem vistos como reveladores de valores e significados culturais, que contribuem para desvelar a realidade.

Corroboramos Setton (2004), ao postular que a cultura transmitida pelos produtos da mídia faz parte do nosso cotidiano há pelo menos meio século, e que estamos rodeados inexoravelmente pela instituição midiática.

Nessa qualidade, ressalta sua importância como instância produtora de referenciais identitários, e, sobretudo como difusora de categorias do pensamento, que moldam em grande parte, as representações que se tem da realidade. Ou seja, “é preciso desmistificar o caráter real das produções, desnaturalizar as verdades das mensagens, problematizar a construção das representações sociais” (SETTON, 2004, p. 69).

Neste sentido, e à luz dos Estudos Culturais, essas fronteiras rígidas são revistas, e no que tange à mensagem midiática, nesta investigação, é necessário conhecer sua natureza para compreendê-la e apropriar-se dela.

3.2.3. Desvelando fronteiras em *1984*, de Orwell

A investigação da mídia em geral, e em especial a mídia cinematográfica, objeto de nossas considerações – revela-nos as contribuições do filme *1984*, de George Orwell (1903-1950).

Essa obra por meio da verossimilhança, ou seja, da semelhança com a realidade, e alegorias ficcionais, tratam de questões que perpassam a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como a ascensão dos regimes totalitários do Nazismo (Alemanha), Fascismo (Itália) e sobretudo sobre a Guerra Fria (1945-1991).

Para Wortmann (2007, p. 83) “os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõe a nós como regimes de verdade”.

Para melhor compreendermos a citação de Wortmann (2007), referenciando o filme *1984*, de Orwell, é que percebemos como determinado discurso liga-se ao poder, regula condutas, forma ou constrói representações, identidades e subjetividades.

Nesta medida, a obra literária, “*1984*” pode ser classificada como sendo uma representação magistral que documenta por meio das telas do cinema, toda a distopia presente nos regimes totalitários que ascenderam na Segunda Guerra Mundial (1939-

1945), além de tematizar as profundas relações entre memória, fronteiras, silêncio e esquecimento.

Escrita no ano 1948, publicada em 1949, o filme que melhor retrata a distopia presente na obra literária de Orwell, foi justamente encenado no ano de 1984. O título sugestivo da obra e sua reprodução no cinema, falam de um tempo, quando o ano de 1984, pertencia ainda a um futuro distante.

Burgess (2006), expressa que alguns romancistas encontraram seu tema na ideologia política moderna, e no ideário do autor, o mais célebre entre eles, foi George Orwell (1903-1950), cuja obra expressa de modo pungente, uma profunda insatisfação com as desigualdades econômicas, a hipocrisia e os anacronismos sociais da vida inglesa na década de 1930.

Para Burgess (2006), Orwell era um radical nato, um campeão do homem humilde que é manobrado por padrões dos mais diversos rótulos. Seu humanismo logo se manifesta no livro *Animal Farm (A Revolução dos Bichos)* (Orwell, 1945) e em seguida em *1984* (Orwell, 1948).

O primeiro livro é uma parábola da reação que surge em todas as revoluções altissonantes. Os animais tomam conta da fazenda na qual eram explorados de forma egoísta pelo fazendeiro, mas pouco a pouco, os porcos – de maneira ostensiva, em nome da democracia – impõem uma ditadura a todos os animais, pior do que tudo já feito na administração do homem.

Fato este, que imortalizou o jargão: “todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais que os outros”. Assim, Burgess (2006) destaca que este foi o lema mais amargo e cínico daquela época. (BURGUESS, 2006).

O autor acrescenta ainda que *1984* é a profecia de um homem doente (Orwell estava morrendo de tuberculose quando o escreveu), e com sua imagem de pesadelo de um mundo totalitário, ajudou a criar uma nova série de mitos, entre eles, o eterno ditador, representado pela figura do *Big Brother*, o Grande Irmão que imortalizou a frase: “O grande irmão zela por você”.

O filme/obra propõe-se a cruzar fronteiras, denunciando toda a distopia e os abusos cometidos pelo Partido conhecido como Ingsoc, uma junção de siglas que para além da alegoria, representava a Inglaterra que travava então a Guerra Fria (1945-1991) com a extinta União Soviética.

A análise das obras possibilita contribuições para os estudos de fronteira como espaços híbridos de saber e poder, e ainda, para ampliar o entendimento das

experiências sobre a dinamicidade das relações sociais nas fronteiras (ALBUQUERQUE, 2010).

Em 1984, o conceito de fronteira perpassa todo o filme, iniciando pela fronteira simbólica de negação dos direitos básicos do ser humano, violados de maneira brutal, física e psicologicamente. Seu protagonista Winston Smith tenta cruzar as diversas fronteiras que se apresentam: a da política, chefiada pelo Partido Comunista (alusão à Revolução Russa e a figura do ditador Stalin), a histórica, porque sua função era reescrever a História, apagando definitivamente marcas do passado. Fronteira econômica, por causa da miséria que imperava na Oceania, local fictício onde se passa o filme/obra.

O filme apresenta, principalmente, o cruzamento das fronteiras da memória, uma vez que não havia registro histórico e que os detratores do regime implantado que ousassem rebelar-se contra o “Big Brother”, nome sugestivo no qual era chamado o chefe do partido, eram punidos severamente até **esvaziarem-se** (grifo nosso) de ideias e memórias consideradas perigosas e subversivas.

A opção pela escolha do filme, já apresentado, perpassa a ideia de estabelecer um possível diálogo interdisciplinar com a formação de professores/as. E isso não é uma escolha aleatória, essa importante obra cinematográfica traz à luz questões éticas, políticas, filosóficas, psicológicas e estéticas que inquietaram o pensamento da humanidade no período conturbado pós a Segunda Guerra Mundial.

E continuam a inquietar ainda hoje, em pleno século XXI, graças a sua atemporalidade, marca registrada das obras que cruzam as fronteiras do tempo e do espaço, e que se tornam clássicas.

Neste contexto, a literatura que se apresenta como verdadeiro tecido de formas e modos de expressão do sentido estético e cultural de uma sociedade em uma época, em outras palavras, a escritura ou a textualidade literária expressam, no jogo de suas formas e na prática que fazem da linguagem, as questões econômicas, políticas, filosóficas e históricas, presentes em um determinado período histórico e em determinado espaço.

Ancorada metodologicamente nas bases da pesquisa-ação, revisão bibliográfica, análise fílmica e nos modos de endereçamento, tem como pressuposto pautar essa aproximação entre a mídia cinema, a educação, a escola.

Neste contexto, problematiza questões humanas, que na roupagem das alegorias ficcionais, tendem a apreender a realidade criticamente em uma leitura que

instiga, motiva, cativa, ao mesmo tempo, que proporciona fruição estética por meio da pedagogia da imagem (MOSTAFA e NOVA CRUZ, 2010).

Pedagogia da Imagem, é um termo cunhado por Mostafa e Nova Cruz (2010), as autoras discorrem sobre arte e filosofia como campos que se complementam e deslizam um sobre o outro, bem como sua aplicação no campo educacional.

3.3. O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa encontra-se alicerçada metodologicamente aos fundamentos da pesquisa qualitativa sob o escopo da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002), que pressupõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em técnicas de pesquisa convencional.

A pesquisa qualitativa busca por meio das sendas da pesquisa-ação, problematizar junto aos professores/as, as diferentes possibilidades pedagógicas que encerram a mídia cinematográfica e a Literatura quando em diálogo interdisciplinar com a contemporaneidade.

Neste viés, Tripp (2005) defende que se encare a pesquisa-ação como uma das muitas diferentes formas de investigação, a qual é, pelo autor sucintamente definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

Assim sendo, Tripp (2005) esclarece que muitos pesquisadores reclamam para si as origens desta modalidade de pesquisa, e ainda acrescenta que é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la.

O autor assinala que os antigos empiristas gregos usavam um ciclo de pesquisa-ação. Assim, torna-se extremamente complicado definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeira, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. A pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental (TRIPP, 2005).

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.

Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, durante o processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.

Essa modalidade de pesquisa foi o caminho metodológico adotado para balizar esta pesquisa e investigação em conjunto com professores/as da Educação Básica pública na cidade de Foz do Iguaçu, situada na tríplice fronteira entre a Argentina, o Brasil e o Paraguai.

Para investigação e problematização acerca da inserção da mídia cinematográfica como possibilidade pedagógica na sala de aula, ancoramo-nos na escrita de obras literárias que foram encenadas pela sétima arte e que se relacionam aos vários campos do saber em um diálogo permanente que tematiza questões subjetivas que perpassam pelos saberes e conteúdos escolares de forma a conjugar-se em sabedoria para vida, como preconiza Morin (2011).

Assim, sob a orientação e em consonância com Thiollent (2002), no tocante à organização da pesquisa, descrevemos a organicidade metodológica inicial, compreendendo que dentre uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias, a pesquisa-ação contempla a dinâmica interna do grupo e seu relacionamento com a situação investigada.

Nesta perspectiva, corroboramos Nicodem (2013) quando expressa que o uso do cinema nos processos de ensino e aprendizagem pressupõe um/a professor/a que pense e possa refletir sobre sua prática.

O/a professor/a, em sua prática, deverá estabelecer relações entre arte, conhecimento e cultura; cultivar o diálogo, a curiosidade, a cooperação, a pesquisa, a experimentação, a inventividade e a elaboração. Instaurar processos de concepção e de realização significativos para os/as alunos/as. (NICODEM, 2013, p.14).

Nicodem (2013) sintetiza que o ensino em qualquer área do conhecimento necessita delimitar-se no processo de sistematização para que proporcione resultados efetivos e, no caso do uso da obra cinematográfica, providenciar a contextualização no conteúdo das disciplinas, bem como a sensibilização para que sejam estabelecidas as relações necessárias para a consecução da aprendizagem, evitando, sobretudo o tom de tarefa.

Neste contexto, Nicodem (2013) propõe que o uso do cinema na escola seja, em primeiro lugar, um encantamento dos sentidos, caminho pelo qual a rotina escolar se configuraria menos árdua. Onde, como e com quem assistimos a um filme determina alguns aspectos a respeito das percepções e significações que carregaremos dessa experiência, mesmo que o contato entre o sujeito (espectador) e o objeto (filme) seja algo íntimo e pessoal. Assim, a autora expressa: “o espaço, o tempo e o contexto sempre agregam conhecimentos e percepções à individualidade” (NICODEM, 2013, p.23).

A autora argumenta ainda, que a possibilidade de criar e imaginar são intrínsecas ao ser humano, com isso ao possibilitar que essa arte seja vivida e experienciada no meio escolar em articulação aos conteúdos curriculares, e demais áreas de conhecimentos, potencializa os processos de criação e de imaginação do aluno/a. Pensar e agir mais consciente do tempo que temos, e suas consequências e influências na vida cotidiana é uma grande contribuição da obra cinematográfica, que imprime ao contexto escolar o exercício da interdisciplinaridade.

3.4. DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

Inicialmente, e concomitante, à elaboração de um projeto de extensão devidamente protocolado e tramitado junto às instâncias correlatas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, foi elaborada uma carta convite aos/às professores/as de uma escola pública de Educação Básica situada na região central da cidade de Foz do Iguaçu, para que participassem de encontros de formação sobre a mídia cinematográfica, cuja organicidade se daria por meio de estudos de fundamento teórico sobre o tema, bem como análise de filmes previamente escolhidos.

Foram realizados oito (08) encontros de quatro (04) horas, totalizando trinta e duas (32) horas presenciais e oito (08) horas a distância para elaboração coletiva de um plano de ação interdisciplinar. Essa formação, base para a pesquisa, foi intitulada de **“Viva o Cinema”**, cuja proposta foi vivenciar e celebrar a sétima arte, como contribuição à educação escolar.

Corroborando a pesquisa-ação organizamos seminários de problematização, estudo e tomada de posição quanto ao tema proposto, conforme postula Thiollent (2002, p. 58) “o seminário centraliza todas as informações coletadas e discute as interpretações”. Para a realização dos seminários presenciais, a revisão bibliográfica, os modos de endereçamento e a análise fílmica foram metodologias indicadas. Para compor as análises desta pesquisa, valemo-nos da abordagem multiperspectívica proposta por Kellner (2001).

Por abordagem multiperspectívica, Kellner (2001) explicita que é a presença de várias perspectivas disciplinares conduzindo a uma discussão interdisciplinar por meio de uma ampla gama de estratégias textuais e críticas para interpretar, criticar e desconstruir as produções culturais. Assim, o autor expressa que uma abordagem multiperspectívica deve necessariamente ser histórica, considerando o contexto social e histórico.

Ainda destacamos que o conceito inspira-se no perspectivismo de Nietzsche (1998) segundo o qual, destaca Kellner (2001), que toda interpretação é necessariamente mediada pela perspectiva de quem a faz, trazendo em seu bojo, inevitavelmente, valores, pressupostos, preconceitos e limitações.

Assim, Kellner (2001) destaca que para evitarmos a unilateralidade e a parcialidade, devemos aprender como empregar várias perspectivas e interpretações a serviço do conhecimento. Podemos inferir que aplicando essas noções à interpretação cultural, quanto mais perspectivas de interpretação utilizarmos, mais abrangente poderá ser nossa leitura.

Desta forma, perspectiva para Kellner (2001) é uma ótica, um modo de ver, e os métodos críticos podem ser interpretados como abordagens que nos possibilitam ver traços característicos dos produtos culturais.

Neste sentido, cada método crítico focaliza traços específicos de um objeto a partir de uma perspectiva distintiva, assim, a perspectiva evidencia alguns elementos de um texto enquanto ignora outros. Kellner (2001) conclui seu pensamento expressando que quanto mais perspectivas usarmos em um texto para fazermos

análise e a crítica ideológica, semiológica, estrutural, formal, feminista, psicanalítica, sexual, de raça e de classe – melhor compreenderemos todo o espectro de dimensões e ramificações ideológicas de um texto.

Portanto, o que uma abordagem multiperspectívica nos fornecerá é um arsenal crítico, toda uma gama de estratégias para interpretar e criticar os produtos culturais. Importante destacar que a abordagem multiperspectívica proposta por Kellner (2001) aproxima-se e converge para uma leitura interdisciplinar, nossa intenção nesta pesquisa. Assim, houve a seleção prévia de duas obras literárias amplamente encenadas pela mídia cinematográfica, oriundas da literatura inglesa e de repercussão mundial, cujas temáticas contemplam o conjunto de saberes disciplinares que compõem a matriz curricular.

Para analisar as obras selecionadas, as contribuições de Ellsworth (2001) sobre os modos de endereçamento, foram fundamentais. A autora dialoga com cinema e educação em uma perspectiva dos Estudos Culturais. Para ela, modo de endereçamento pode ser compreendido como um conceito que se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age, de alguma forma, sobre seus espectadores imaginados ou reais, ou sobre ambos. Aqui, o evento do endereçamento ocorre, num espaço que é social, psíquico, ou ambos, entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele.

Para Ellsworth (2001), essa mudança, que deixa de localizar o modo de endereçamento no interior do texto de um filme e passa a compreendê-lo como um evento, fará com que a leitura seletiva da noção de modo de endereçamento, deixe a teoria do cinema e vá para a educação, para os Estudos Culturais e para a Psicanálise.

Nesta medida, assinala que os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém. Eles visam e imaginam determinados públicos. Em suma, a autora resume seu pensamento no questionamento: “quem esse filme pensa que você é”?

O conceito de modo de endereçamento está baseado no seguinte argumento: para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para alguém, ou para que ele faça rir, para que faça torcer por um personagem, para que um filme faça suspender sua descrença [na “realidade” do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final, o/a espectador/a deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme.

Com isso, queremos explicitar, embasadas nos estudos de Ellsworth (2001), que para compreender os filmes ou os programas de TV em seus próprios termos, o/a espectador/a deve ser capaz de adotar, nem que seja apenas imaginária e temporariamente, os interesses sociais, políticos e econômicos que são as condições para o conhecimento que eles constroem.

Assim, o endereço de um filme educacional dirigido aos/às estudantes, por exemplo, convida-os/as não apenas à atividade da construção do conhecimento, mas também à construção do conhecimento a partir de um ponto de vista social e político particular. Isso faz com que a experiência de ver os filmes, e os sentidos que damos a eles, sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder.

Em síntese, o modo de endereçamento de um filme está relacionado, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “para” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de entreter, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme (ELLSWORTH, 2001).

A intenção é atrair o/a espectador/a a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme.

Neste contexto, Kellner (2001) enfatiza que um estudo cultural crítico, não está apenas interessado em fazer leituras inteligentes de textos culturais, mas também em tecer uma crítica das estruturas e das práticas de dominação, dando impulso a forças de resistência e de luta por uma sociedade mais democrática e igualitária.

Buscamos, então, compreender o modo de endereçamento proposto por Ellsworth (2001), no qual a autora explicita que não é um conceito neutro na análise cinematográfica. Trata-se de um conceito que tem origem em uma abordagem de estudos do cinema que está interessada em analisar como o processo de fazer um filme e o processo de ver um filme se tornam envolvidos na dinâmica social mais ampla e em relações de poder.

Em nosso percurso metodológico, a busca se dá ainda por fundamentos trazidos por Johnson (2006, p. 13), coadunado às intenções da pesquisa, que “a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de

diferenças e de lutas sociais”. Assim, buscamos, de alguma maneira, contribuir com a formação de professores/as ao propor a mídia cinema como objeto de estudo, expressa que a cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades.

Neste contexto, para o desenvolvimento da ação por meio dos seminários na formação com os/as professores/as, destacamos a pauta para cada encontro, que contemplou além da análise fílmica, a abordagem de textos de fundamentação teórica acerca do trabalho pedagógico com a mídia cinematográfica.

Esse estudo com professores/as em número de 12 (doze), teve como escopo teórico o campo dos Estudos Culturais, bem como, a tradução Intersemiótica, definida por Jakobson (2000, p. 65) como “a transmutação ou interpretação de signos verbais em signos não-verbais”. Salientamos que esse tema foi abordado apenas com a intenção de familiarizar nossos pares acerca de como o cinema lê uma obra literária e não de analisar a tradução intersemiótica. Ressaltamos que o cinema não substitui a obra literária, estes são conjuntos semióticos diferentes.

E que essa investigação tem como pressuposto o estudo dessa mídia, como uma cultura própria e, os encontros de formação de cunho eminentemente interdisciplinar com o diferencial de perpassar por diversos campos do saber revisitando metodologias, buscando transformar a prática, num constante movimento dialético que constitui a prática-teoria-prática (GASPARIN, 2012).

Esse movimento intenciona problematizar a intrínseca relação da prática articulada à teoria, que ao retornar para a prática, é resignificada, dando luz à ação no sentido de compreendê-la. Movimento que também é dialógico, porque norteado pela concepção do *Círculo de Bakhtin*³ que concebe a linguagem como um ato dialógico e interlocutivo. Para Bakhtin (2000), principal teórico do Círculo, não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação. Ou seja, não há um discurso sem outros discursos. Não há um eu sem o outro. O teórico analisa ainda que toda palavra é por excelência um signo ideológico, ou seja, toda palavra é carregada de significação.

³ Segundo Faraco (2003), trata-se de um grupo de intelectuais russos de diversas formações, interesses e atuações profissionais, que se reunia regularmente de 1919 a 1929.

Para Foucault (1971) que concebe os discursos como uma dispersão, formados por elementos que não se encontram ligados por nenhum princípio de unidade, assim instaura uma nova visão da história como ruptura e descontinuidade. “Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1971, p.119-120).

Neste viés, Machado (2013) qualifica a dialogia em Bakhtin como “a ciência das relações.” E acrescenta que nossas relações são sempre dialógicas. E as relações dialógicas pressupõem linguagem, e a linguagem é sempre inconclusa.

Assim, inspirados pela Pedagogia da Imagem (MOSTAFA; NOVA CRUZ, 2010) resumimos a organização dos seminários de investigação embasados em (THIOLLENT, 2002, p.59):

1. Definição do tema;
2. Elaboração da problemática na qual será tratado o problema e a hipótese da pesquisa;
3. Organização dos grupos de estudos, coordenação das atividades;
4. Seminário avaliativo proveniente do grupo de estudos;
5. Elaboração das interpretações;
6. Busca de soluções e definição das diretrizes de ação;
7. Acompanhamento e avaliação das ações;
8. Divulgação dos resultados pelos canais apropriados.

Quadro 3- elaborado pela autora com embasamento em Thiollent (2002).

Neste âmbito, a pesquisa acontece vinculada ao que Thiollent (2002) denominou de nível microsocial, ou seja, abrange indivíduos e pequenos grupos.

Essa modalidade de pesquisa é o caminho metodológico utilizado para direcionar a investigação e estudo em conjunto com professores/as de uma escola pública de Educação Básica, pode ser encerrada na frase que a nosso ver, melhor define este tipo de pesquisa: ação-reflexão-ação.

Essa investigação que problematiza as práticas docentes, no sentido de sua apreensão pedagógica pelos professores/as, neste caso em específico, apreensão pedagógica da mídia cinema em diálogo interdisciplinar com a arte literária, pautou-

se em uma indagação que permeia a vida do professor/a do nosso tempo, seja da escola ou da academia, como os/as professores/as têm lidado com essa possibilidade de inserção das tecnologias e mídias em seu campo de trabalho.

O objetivo dos encontros de formação continuada foi a inserção da mídia cinematográfica como estratégia de ensino que contemplasse a visão interdisciplinar dos mais distintos campos do saber como possibilidade pedagógica, que busca compreender a natureza das relações que se estabelecem entre os artefatos visuais e seus espectadores.

Para além do entretenimento, o que também é possível, a mídia cinematográfica pode ser compreendida como material didático, como fonte de informação, como registro histórico de uma época e servindo também como instrumento ideológico que auxilia na construção das identidades individuais e coletivas.

Thiollent (2002), assevera que as condições dos estudos empíricos são marcadas pelo caráter coletivo do processo de investigação, logo os/as professores/as têm papel ativo no estudo e na intervenção em situações reais. Essa natureza de pesquisa tem como cerne sua ação como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes trabalhadoras.

Assim, os/as pesquisadores/as desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas, e constroem uma relação participativa com a comunidade pesquisada. A intencionalidade de desenvolver investigação sob esta premissa tem o propósito de desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados ou vividos.

Apresentamos uma descrição mais detalhada da metodologia orientadora da organização dos seminários de formação continuada com os/as professores/as da rede.

3.4.1. Primeiro encontro: diálogos iniciais

No primeiro encontro, as temáticas abordadas foram a **interdisciplinaridade** como campo teórico e breve introdução sobre os **Estudos Culturais**.

O registro e análise dos seminários contará com a descrição por meio de um diário de campo, bem como o diálogo com os pares sobre o contexto formativo.

Data: 14 de abril de 2015.

Temática/Textos

- *Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas*, de Rosa Maria Bueno Fischer (2007); como primeira abordagem sobre a mídia como um potencial pedagógico.

- *Epistemologia da Interdisciplinaridade*, de Olga Rocha Pombo (2004), com o intuito de embasar a ação interdisciplinar.

- *Cartografia dos Estudos Culturais*, de Ana Carolina D. Escosteguy (2010), intitulado *Estudos Culturais: uma perspectiva histórica – uma narrativa possível ou a versão britânica*. Leitura e análise do 1º capítulo, com o objetivo de abordar os estudos de cultura.

Metodologia: leitura dos textos e debate entre os/as professores/as participantes.

Quadro 04 – Descrição do primeiro encontro (elaborado pela autora).

3.4.2. Segundo encontro: contexto histórico – relações interdisciplinares entre os campos do saber

Data: 23 de abril de 2015.

Temática/Textos:

- Contextualização histórica do Romantismo e exibição do filme *Frankenstein*, lançado em 2004.

Metodologia: visualização do filme e interpretação das temáticas abordadas em seu contexto.

Quadro 5- Descrição do segundo encontro (elaborado pela autora).

3.4.3. Terceiro encontro: interdisciplinaridade e estudos culturais
<p>Data: 28 de maio de 2015.</p> <p>Temática/textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura e Cinema numa perspectiva interdisciplinar de trabalho pedagógico; • <i>Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade</i>, de Alvarenga et al (2011); • Impressões dos/as professores/as sobre o filme <i>Frankenstein</i>. <p>Metodologia: leitura, contextualização e debate entre os/as participantes.</p>

Quadro 6- Descrição do terceiro encontro (elaborado pela autora).

3.4.4. Quarto encontro: memória, mídia e juventude no cinema
<p>Data: 04 de junho de 2015.</p> <p>Temática/textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mídia, Juventude e Memória Cultural</i>, de Rosa Maria Bueno Fischer (2007); • Relato dos/as professores/as que utilizaram o filme <i>Frankenstein</i> em suas aulas; <p>Metodologia: leitura, análise e reflexões.</p>

Quadro 7- Descrição do quarto encontro (elaborado pela autora).

<p>3.4.5. Quinto encontro: currículo interdisciplinar e a convergência dos campos do saber</p>
<p>Data: 11 de junho de 2015.</p> <p>Temática/textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico do filme <i>1984</i> e sua relação interdisciplinar com os distintos campos do saber; • Algumas temáticas presentes no filme <i>1984</i> de Orwell: Revolução Russa (1917), Guerra Fria (1946-1991), Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Ideologia, Poder, Fetiche, Reificação, Identidade, Diferença, Torturas, Superexposição, Opressão, Presença das tecnologias, Advento da Internet, entre outros. • <i>Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores/as</i>, de Ivani Catarina A. Fazenda (2008); • Exibição do filme <i>1984</i>, de Orwell. <p>Metodologia: leitura, análise, debate entre os/as participantes e visualização do filme.</p>

Quadro 8- Descrição do quinto encontro (elaborado pela autora).

<p>3.4.6. Sexto Encontro: A Pedagogia Da Imagem</p>
<p>Data: 18 de junho de 2015.</p> <p>Temática/Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impressões dos/as professores/as sobre o filme <i>1984</i>; • Breve discussão teórica sobre tradução intersemiótica (Jakobson, 2000). <p>Metodologia: reflexões, análises e leituras.</p>

Quadro 9- Descrição do sexto encontro (elaborado pela autora).

<p>3.4.7. Sétimo encontro: analogias entre <i>Frankenstein</i> e 1984</p> <p>Data: 25 de junho de 2015</p> <p>Temática/Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analogias entre <i>Frankenstein</i> e 1984; • <i>Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação</i>, de Rosa Maria Bueno Fischer (2002). <p>Metodologia: leitura, análise e debate sobre o texto e identificação de pontos de aproximação e de afastamento entre os dois filmes.</p>

Quadro 10- Descrição do sétimo encontro (elaborado pela autora).

<p>3.4.8. Oitavo encontro: relatos de experiências da formação viva o cinema</p> <p>Data: 02 de julho de 2015</p> <p>Temática/Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatos de experiências compartilhadas pelos/as professores/as participantes; • Avaliação do curso de extensão mediante diálogo final e registro das respostas dos/as professores/as. <p>Metodologia: reflexões sobre o evento de formação continuada.</p>

Quadro 11- Descrição do oitavo encontro (elaborado pela autora).

4. CAPÍTULO IV – VIVA O CINEMA – A PEDAGOGIA DA IMAGEM CRUZANDO AS FRONTEIRAS DA ESCRITA

Este capítulo apresenta como a pesquisa foi realizada, por meio da participação dos/as professores/as no evento “Viva o Cinema”, que de certa forma, expressa o ápice da investigação, o momento de compartilhar experiências e anseios de forma coletiva, no sentido de ouvir o outro.

Assim, nasce efetivamente esse evento formativo, que contribuiu para fundamentar a pesquisa, e ocorreu em uma escola pública da rede estadual, da cidade de Foz do Iguaçu, Paraná. Optamos por desenvolver os encontros em uma escola que fosse de fácil acesso, portanto, central.

Nossa intenção foi problematizar e, ao mesmo tempo elaborar conjuntamente proposta para inserção da mídia cinematográfica como objeto de pesquisa a fim de provocar e estimular a reflexão, leitura crítica e contextualizada de forma atemporal, em conjunto com a Literatura, componente pedagógico da matriz curricular que abrange em seu bojo, contextos históricos, filosóficos, éticos, sociológicos, psicológicos e estéticos. Como bem assinala Todorov (2012, p. 76) acerca do que pode a Literatura:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

O autor ainda acrescenta que assim como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. No seu ideário, a realidade que a literatura aspira compreender é simplesmente, a experiência humana. Neste contexto acerca do que pode a literatura, assinala que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos.

Nesta perspectiva, Felipe (2009) diz que o cinema, por meio dos sons, imagens e músicas, que compõem uma narrativa fílmica, expressa uma linguagem social. Para o autor, a indústria cultural utilizou esses recursos para criar formas de narrativas que

cruzassem diferentes culturas, de modo a tornar os filmes acessíveis a um grande público.

Para que isso acontecesse, a cinematografia adotou a representação de algumas temáticas que atravessam a maioria das culturas, tais como: o amor, a superação, a honra e outros aspectos do cotidiano que perpassam a vida da maior parte da população. Estes e outros aspectos serão melhor compreendidos à medida que vamos discorrendo sobre a pesquisa-ação e seus diálogos interdisciplinares com os/as professores/as.

Assim, o primeiro encontro de formação ocorreu no dia 14 de abril de 2015, e foi apresentada a pesquisa e suas contribuições científicas. Expusemos os objetivos da formação, bem como da natureza interdisciplinar da investigação. A formação continuada contou com a participação de 12 professores/as da rede pública estadual de ensino que lecionam distintas disciplinas do currículo escolar.

O primeiro encontro abordou a fundamentação trabalhada na pesquisa sob a luz do campo teórico dos Estudos Culturais, bem como a interdisciplinaridade como contributo pedagógico à formação docente. Elaboramos, *a priori*, uma compilação de textos. O material organizado de cunho didático pedagógico tem como contribuição e fundamentação teórica, textos selecionados que evidenciam a temática abordada durante os encontros de formação.

Foi trabalhado o artigo *Epistemologia da Interdisciplinaridade*, de Olga Pombo (2007) com o intuito de familiarizar os pares acerca da natureza interdisciplinar da pesquisa. Em seguida, apresentamos os filmes selecionados e já referidos na pesquisa.

Ainda neste encontro foi abordado o contexto histórico das épocas que despontavam as referidas obras literárias. Como primeira impressão, os/as professores/as participantes estavam entusiasmados/as, vislumbravam nova possibilidade dentro de seus respectivos campos do saber. Assim, foram contribuindo e suscitando questões que serão explicitadas ao longo deste relato.

Importante destacar, que neste primeiro encontro compareceram 10 (dez) professores/as. Entre os participantes da pesquisa, presentes às áreas da Matemática, Biologia, Arte, História, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura, Pedagogia, Espanhol, Educação Física e Química.

Esses respectivos campos do saber buscam, como bem já o relataram os/as professores/as participantes, integrar os conhecimentos de maneira a ressignificar sua

prática docente, principalmente em relação à inserção da mídia ao cotidiano da escola. Destacamos que metodologicamente para organizar a pesquisa e preservar os/as participantes, suas respostas e contribuições serão registradas com o uso de letras.

As questões:

A primeira pergunta foi em relação ao uso da mídia cinema em sala de aula. Dos 10 (dez) professores/as que responderam à indagação, 04 disseram que sim, 01 foi enfático no não e 05 responderam às vezes. Ainda em nível inicial de diálogo ao serem questionados de que maneira utilizam a mídia cinema em suas aulas, os/as professores/as que sinalizaram com a resposta positiva expuseram que o uso dessa mídia tem se dado da seguinte forma didática:

“Recorte de cenas de filmes para enfatizar os conteúdos abordados e ou fixação dos conteúdos” (professora A); “Contextualização dos conteúdos programáticos, propiciando a discussão e resultando em construir o conhecimento” (professora B); “Através de documentários, curta metragem, recorte de filmes” (professora C); “Documentários, curta metragem e recortes de filme” (professora D). Uma professora foi enfática ao afirmar: “Não utilizo” (professora E).

Já em relação aos que se referiram ao utilizar essa mídia em seu fazer pedagógico, “às vezes”, ponderaram que usam porque consideram ser um importante:

“Apoio às aulas – contextualizo a história, os personagens, faço recorte histórico” (professora F); “Relacionando o filme com o conteúdo, fazendo uma análise crítica do assunto. Sempre trabalhei na Educação Infantil, onde o filme é usado para entretenimento, mas faço escolhas de filmes interessantes como “Rio” que mostra problemas da sociedade e ambientais, comportamento” (professora G); “Utilizo de acordo com o período e movimentos de arte, ou seja, apresento a abordagem social e o que devem observar no filme e depois fazer a associação, comparação com os estudos anteriores” (professora H); “Recortes de filmes, “trailers”, curta metragens para ilustrar conteúdo ou para fruição. Ex: leitura de poemas, dança típica...” (professor/a I); “Vídeos de curta metragem” (professor J).

As respostas dos/as professores/as nestas primeiras discussões nos seminários que se seguiram, evidenciam o pensamento de Moraes (2013) ao expressar que em relação ao papel da mídia cinema e demais aparatos midiáticos na organização do trabalho pedagógico, é necessário ir além da instrumentalização

puramente técnica, entretanto, aliar técnica à crítica para realizar uma reflexão pedagógica, e isso não é uma tarefa fácil.

Isso porque somos herança de um modelo ainda fortemente marcado pela influência fordista, que fragmentou as disciplinas e os conteúdos. Neste sentido, forçoso é reconhecer que essas primeiras respostas denotam a formação positivista cartesiana, na qual a maioria de nós foi e ainda continua sendo formado/a.

Especialismo foi a palavra que marcou essa formação. Somos todos especialistas em determinado campo do saber. À medida que os encontros iam acontecendo delineava-se, ainda que timidamente, outra postura, mais interessada, em relação à mídia cinema e sua possibilidade pedagógica. Foi uma formação continuada da **descoberta** (grifo nosso), do despertar para outros sentidos para além de simples entretenimento.

Nesta perspectiva de descoberta em que a mídia cinema toma parte integrante do processo, corroboramos as palavras de Mostafa e Nova Cruz (2010, p. 35) quando assinalam que: “A questão não é como usar o filme em sala de aula. A questão é como usar o filme também na sala de estar”.

As autoras ainda acrescentam que, essas pessoas na sala de estar, todo fim de semana estão matriculadas no curso da vida, percorrem um caminho, que Godard, referenciado pelas autoras, analisa que a história do cinema é a história de todos nós.

A linha de pensamento desenhada por Godard sobre a mídia cinema constituir a história de todos nós e a matrícula no curso da vida proposta por Mostafa e Nova Cruz (2010) foi fortemente internalizada pelos/as professores/as nestes encontros de formação continuada.

Viva o Cinema, redundou na criação de um grupo no *whatsapp*⁴, por sugestão dos próprios participantes, a fim de aprofundar discussões do uso pedagógico e interdisciplinar desta mídia nos encontros de formação continuada. Corroborando o pensamento de Mostafa e Nova Cruz (2010), também, nós, no grupo do *whatsapp*, estávamos todos matriculados no curso da vida, já que nesta forma de comunicação midiática rápida e eficaz, trocávamos impressões acerca dos filmes assistidos no e fora do curso de extensão.

⁴ Rede social que permite que usuários possam compartilhar mensagens, vídeos e imagens através do celular. Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/whatsapp/> acesso em 30/12/2015.

A seguir, para maior visibilidade, apresentamos a resposta de um/a professor/a, que em suas análises acerca da mídia enfatiza que também pode contribuir para ler a realidade de outra forma.

“O curso contribuiu muito pedagogicamente e pessoalmente, porque descobri que gosto de discutir um bom filme após ter assistido. É uma prática que nunca havia feito. Consegui observar detalhes que antes do debate não havia percebido e com isso enriqueci muito” (professora A).

A pesquisa-ação, como modelo de pesquisa qualitativa, consiste em evidenciar aos/às pesquisadores/as e grupos de participantes, neste caso, os/as professores/as, os meios de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora.

Na sequência das atividades, houve ainda no primeiro encontro, discussão teórica sobre Interdisciplinaridade, campo teórico, considerado na pesquisa. Com isso o que seria então ser interdisciplinar:

“A partir de um assunto, verificar o que cada disciplina pode contribuir” (professora A); “Trabalhos em conjunto, professores desenvolvem atividades relacionando os conteúdos” (professora B); “Para a identidade do conhecimento científico ou social é necessário conhecer o todo que pode ser explicado por diferentes disciplinas” (professor C); “Penso que quando trabalhamos em sala com conteúdos que abordam várias áreas do conhecimento e isso é explorado em conjunto com as disciplinas” (professora D);

“É uma tendência cada vez mais aceita e necessária” (professor E); “Onde todas as matérias se convergem” (professora F); “Associação dos diferentes conteúdos de maneira a dominar, conhecer o todo e mediar com a sociedade, a cultura e os valores (professora G); “Sei que deveríamos ter diariamente esta prática interdisciplinar, porém estamos longe de alcançá-la ainda” (professora H); “Fazer a correlação de um determinado tema em várias disciplinas, de maneira que estejam interligadas” (professora I); “Interdisciplinaridade é um conceito que envolve diálogos e trocas de experiências com diversas áreas do conhecimento” (professora J);

“Um tema em “alta”, mas para mim, muito difícil de colocar em prática, uma vez que os conteúdos da matemática são sequenciais” (professora K).

Ao explicitar as respostas dos/as professores/as sobre o tema interdisciplinaridade, há nítida observância de que existe a compreensão teórica da temática, contudo, contraditoriamente, nos deixa entrever como as práticas ainda estão distantes da ação pedagógica.

Para entender de forma mais clara as respostas dos professores/as, dialogamos com D'Ambrosio (2008, p.83), quando expressa que: “a matemática se tornou o protótipo das chamadas ciências exatas ou ciências duras”. Para o autor, alguns dos importantes valores aceitos pela modernidade, tais como: precisão, rigor, certeza, verdade, estão intimamente associados ao pensar matemático. São, portanto, defende o autor, valores vulneráveis.

Nesse ideário, uma discussão sobre valores, não pode escapar de uma reflexão sobre a relação meio-fim. E uma discussão sobre educação tampouco pode furtar-se dessa relação, que se traduz em afirmações sobre a importância da educação e seus valores associados à ação educativa. Nesta medida, é importante, consideramos, que o/a professor/a contemporâneo/a compreenda que o paradigma positivista cartesiano que imperou até aqui, talvez, não responda mais às complexidades da sociedade atual em todas as suas dimensões, ou como expressa Martín-Barbero (2006), nas suas multidimensões.

Neste contexto global, a interdisciplinaridade se apresenta como uma questão central no trabalho científico contemporâneo. Para Leis (2011), não existe ainda reflexão suficientemente aprofundada e consensual capaz de elucidar o amplo espectro de problemas epistemológicos e metodológicos que enfrenta cotidianamente o pesquisador/a e o docente que se enveredam nesta área.

Klein (2005) reflete que embora a genealogia da interdisciplinaridade remonte às ideias holísticas e de sínteses típicas do pensamento grego e medieval, o termo interdisciplinaridade aparece publicamente, pela primeira vez no início do século XX nos movimentos de reforma curricular das universidades norte-americanas e nos relatórios do *Social Science Research Council* – agência americana de fomento à pesquisa da área das ciências sociais (KLEIN, 2005).

Assim, a interdisciplinaridade começa a ser vinculada a alguns problemas derivados do encontro das ciências físicas e naturais com a tecnologia apenas na década de 1940. Desde então, passou a ser retoricamente entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea, mas

sem que isso implicasse assumir grandes mudanças no plano institucional por parte das agências de fomento de pesquisa e das universidades.

Na visão de Leis (2011), o trabalho interdisciplinar ficou mais no plano retórico que no plano real. E o uso excessivo do termo, para ele, ocasionou uma banalização conceitual. Neste encontro, as discussões versaram em torno da temática interdisciplinaridade e sobre o campo teórico dos Estudos Culturais que fundamenta a pesquisa, em uma forma de aproximação por parte dos/as professores/as participantes e nosso estudo.

Os seminários para visualização dos filmes selecionados, bem como discussão espontânea sobre os textos que trazem em seu bojo estudos sobre as mídias, os Estudos Culturais e a Interdisciplinaridade, demonstraram que havia algum conhecimento por parte dos/das professores/as sobre o uso das mídias e suas tecnologias e também sobre a temática da interdisciplinaridade.

Sobre os Estudos Culturais, os/as professores/as não esboçaram nenhum conhecimento prévio. À medida que os encontros iam acontecendo, esse quadro apresentado acima começava a sofrer alteração. Por tratar-se de formação continuada interdisciplinar, estavam reunidos professores/as que lecionavam distintas disciplinas, o que para nós, de certa forma, um desafio. Eles/as demonstravam interesse em tecer comentários acerca de suas disciplinas e como se dava a interdisciplinaridade.

Houve um tom de descoberta ao estudarmos o texto *Epistemologia da Interdisciplinaridade* (Pombo, 2008). Importante assinalar que os/as professores/as expuseram que o texto sobre a interdisciplinaridade foi de difícil compreensão, o que fez com que nos detivéssemos mais atentamente.

Registramos aqui também nossa impressão quanto à participação dos/as professores/as neste que foi o primeiro encontro do curso de extensão.

Inicialmente os/as professores/as agiram como alunos/as aguardando proposições, ainda houve ideia de que seriam aulas ministradas sobre o tema, ou como relatou um/a professor/a participante: “Eu vim atrás da fórmula” (professor/a A).

Foi preciso um pouco mais de tempo para que houvesse a compreensão de que estávamos ali estudando juntos/as, sem postura de neutralidade de nossa parte, uma vez que propomos o curso de extensão e também endereçamos os filmes, que contém em seu bojo, possibilidade da leitura interdisciplinar.

Assim, nos encontros pedagógicos foram abordadas características, tendências, tempos e espaços de uma época, usando o cinema como possibilidade de reflexão de questões sociais, estéticas, ideológicas, de modo que os valores individuais e coletivos pudessem se entrecruzar, evocando interesses para discutir o caráter plurilinguístico e multicultural da arte, em especial do cinema e da literatura.

4.1. *FRANKENSTEIN*, MONSTRO?

No segundo encontro, ocorrido dia 23 de abril de 2015, foi exibido o filme *Frankenstein* (2004), um dos filmes endereçados como *corpus* metodológico para essa investigação. Anterior à exibição do filme, revisitamos todo o contexto histórico e suas relações interdisciplinares com os mais distintos campos do saber.

Oriundo da literatura Romântica do século XIX, época que didaticamente compreende os anos de 1808-1881, aproximadamente. Dentre mais de 30 releituras sobre a intrigante história entre Dr. Victor Frankenstein e sua misteriosa criatura, elegemos o filme encenado em 2004 e dirigido por Kevin Connor (1937), como já explicitado anteriormente.

Nossa eleição por este filme, entre tantos motivos já apresentados, centra-se na identidade e diferença entre criador e criatura e nos papéis que muitas vezes assumimos ao negociarmos nossa identidade, que como sintetiza Hall (2014, p. 106) “como todas as práticas de significação, a identidade está sujeita ao jogo da diferença.”

Trazendo o pensamento de Hall (2014) para o nosso contexto de professores/as, ao assistirmos ao filme *Frankenstein* (2004), também nós, passamos a refletir sobre nossos papéis e nos questionamos ao longo de todo o filme, se muitas vezes não nos comportamos como Dr. Victor Frankenstein, o criador e onipotente cientista que centraliza o conhecimento; e nossos/as alunos/as muitas vezes assumem a identidade da criatura, aquela que não tem nome, mas acaba recebendo, na versão cinematográfica o nome do seu pai e criador.

Assim, para além do que pretendem traduzir os modos de endereçamento quanto ao que se espera do/a espectador/a, como ele/a vai se comportar diante daquele filme, que emoções irão emergir; o filme sugere reflexão sobre aquilo que está sendo mostrado e como muitas vezes, somos levados a um despertar dos

sentidos que terá repercussão em nossas atitudes como professores/as de nosso tempo.

Importante destacar, que antes da exibição do filme, a obra foi contextualizada, delineamos o perfil literário da autora, a escritora Mary Shelley (1797-1851), bem como mergulhamos no movimento literário conhecido por Romantismo (1801-1881). Esclarecemos que a data no parênteses, tem apenas finalidade didática para melhor compreensão da época.

Para D´Onofrio (1990), antes de ser um movimento estético, ideológico e social, o Romantismo é uma atitude espiritual, uma postura perante a vida. A concepção romântica da existência e da arte corresponde ao que o autor denomina espírito dionisíaco, em franca oposição à postura clássica do espírito apolíneo. No sentido amplo, como atitude espiritual, o romantismo sempre existiu, porque sempre houve artistas de temperamento exaltado ou melancólico, que conforme esclarece D´Onofrio (1990), esses artistas expressaram na liberdade sua norma e na emoção sua inspiração.

Como movimento histórico, o Romantismo surgiu na Alemanha e Inglaterra, entre a segunda metade do século XVIII e a primeira do século XIX, em defesa da liberdade de sentir, de viver e de se expressar. Para D´Onofrio (1990), o fenômeno artístico-literário do Romantismo está intimamente relacionado com o desenvolvimento sociocultural pelo qual passou a Europa durante a segunda metade do século XVIII. Na Alemanha Goethe (1749-1832), publica em 1774, *Os sofrimentos do jovem Werther*, lançando as bases definitivas da evasão romântica e do escapismo pelo suicídio.

Na Inglaterra, o Romantismo se manifesta nos primeiros anos do século XIX com o surgimento de Lord Byron (1788-1824) e sua poesia ultrarromântica. Todorov (2012) assinala que com relação à estética romântica, a arte continua ser um conhecimento de mundo, como era aos olhos dos primeiros iluministas, o que há de novo é o juízo de valor que os românticos atribuem aos diferentes modos de conhecimento.

Para os românticos, o conhecimento que ascende por meio da arte, parece-lhes superior ao da ciência. Nas palavras de Todorov (2012, p. 62) “o romântico assim age por renunciar os procedimentos comuns da razão e tomar o caminho do êxtase”.

A Revolução Francesa eclodiu em 1789, e com ela o eco dos clamores por Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A Assembleia Nacional da França, logo após a

Revolução, promulgou a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, em que se afirmava o direito natural do ser humano, à liberdade, à propriedade, à segurança e à resistência a qualquer tipo de agressão.

Assim, D'Onofrio (1990) assinala que a utopia liberalista da segunda metade do século XVIII entra em conflito com a dura realidade histórica, marcada por guerras políticas, religiosas e de classes sociais. O autor ressalta que o substrato ideológico desse complexo e contraditório movimento humano e estético pode ser encontrado no Idealismo alemão insurgindo-se contra qualquer tipo de constrição de ordem social e mora. A concepção do herói titânico ou prometeico que desafia a autoridade constituída e questiona os valores éticos e religiosos, dedicando-se a amores licenciosos, ao álcool, ao ópio, a viagens por regiões exóticas, praticando até o suicídio (o mal do século) como forma de fuga da realidade castradora de suas aparições.

Podemos demarcar então, como características deste movimento literário, o qual pertence a obra literária *Frankenstein ou o Moderno Prometheu* (1818), que originou o filme *Frankenstein*, lançado em 2004. Movimento impregnado pelo egocentrismo, negativismo, pessimismo, dúvida, desilusão, tédio constante, idealização do amor e da mulher, exaltação da morte, escapismo, sonho, devaneio, a supervalorização das emoções. Todas essas características marcam o filme *Frankenstein* (2004), uma vez que essa releitura para o cinema é a que mais fidelidade traz à obra de Mary Shelley.

Tecidas essas breves considerações sobre o movimento Romântico, os/as professores/as foram unânimes em considerar um filme forte, impactante e ainda expressaram que seria necessário assistir mais de uma vez para compreender um pouco mais da totalidade que este filme é capaz de abarcar. Este filme, rico em conteúdos temáticos e simbologia, traz à lume temas como: Revolução Francesa, reflexão da sociedade burguesa em meados do século XIX, o papel da mulher romântica, a contextualização do movimento literário conhecido por Romantismo, Revolução Industrial e suas consequências para a sociedade burguesa.

No campo da Estética, o grotesco e o sublime como valores relevantes no século XIX. No campo da Biologia, a clonagem e a bioética. No campo literário, entrelaça a Psicanálise e possibilita análises temáticas e freudianas de temas que perpassam todo o filme/obra, como a neurose, a psicose, a estrutura tripartite da mente: Id, ego e superego.

No campo da Física e da Química, conteúdos relevantes como corrente elétrica, a alquimia, o magnetismo. Ainda foi possível, diante dos/as participantes, a discussão dos temas identidade e diferença, essência versus aparência e o “preço” que pagamos por nossas escolhas.

Em consonância com Mattos (2005), o filme *Frankenstein*, prenuncia por meio de sua crítica ao Cientificismo Iluminista, a crise do sujeito iluminista que havia sido consolidada na modernidade. O monstro, por sua natureza híbrida e indefinida, é um arauto da crise de identidade pela qual passa o sujeito contemporâneo em sua fragmentação. A literatura romântica foi rebelde, contestadora, idealista. O Romantismo viveu pouco, mas seus efeitos foram devastadores e atravessam os séculos de maneira atemporal.

Assim, nasce na concepção de Hall (2014), o sujeito sociológico, presente no mundo moderno e que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros; e o sujeito pós-moderno, o qual não possui uma identidade fixa, promovendo assim esse debate em torno da crise de identidade.

Tendo em vista a distinção apresentada dessas concepções de identidade, o autor aponta a mudança ocorrida na modernidade tardia, a qual está intrinsecamente vinculada à identidade do sujeito. Para Hall (2014), há diferença no entendimento de sociedade moderna e das sociedades da modernidade tardia. A relação entre essas sociedades e a questão da identidade construída pelo autor torna-se interessante e provocativa, uma vez que pontua as descontinuidades da sociedade moderna e as diferentes posições de sujeito que o indivíduo carrega consigo, ocasionando essa crise de identidade.

Ao longo de sua escritura, Hall (2014) estabelece uma crítica acerca de uma identidade nacional unificada, o que nos parece muito coerente, ao passo que fundamenta sua análise nas diferenças existentes em uma mesma nação, como o gênero e a etnia.

Além disso, afirma que, em virtude da globalização, diversos deslocamentos ocorreram no interior dessas identidades culturais nacionais, promovendo o foco para identidades locais e regionais, assim como um hibridismo das culturas originado pela migração dos povos.

Ao discorrer sobre sua tese, o autor amplia a compreensão de hibridismo, sinalizando que as identidades culturais são híbridas, ou seja, movidas por mudanças, encontros e desencontros.

Dessa forma, reforça sua compreensão em torno da identidade, alegando que não é possível afirmar que temos uma identidade, mas que somos compostos por uma identificação, passível de mudança e transformação. Assim, Hall (2014, p. 18) postula que “de forma diretamente contrária àquela pela qual as identidades são invocadas, elas são construídas na diferença e não fora dela.”

As temáticas suscitadas por esse filme, considerado uma obra clássica por sua atemporalidade, conduziram reflexões permanentes, que proporcionaram a percepção da importância da inserção das mídias no espaço escolar. Essa análise, com os/as professores/as, vislumbra a esperança de que a sala de aula configure-se em um ambiente que relaciona tempo, história e memória e que o/a professor/a exerça a mediação entre os espaços temporais, provocando no/a aluno/a interesse para contextualizar e formar subjetividades.

Assim, Fischer (2007) analisa que para além das críticas e ideologias, é importante pensar acerca de um emaranhado rico de práticas, envolvendo toda uma tecnologia de produção de imagens, modos diferenciados de recepção e apropriação de narrativas audiovisuais. O que apreendemos da análise de Fischer é que os/as professores/as, podem inserir as mídias como elementos fundamentais da cultura contemporânea em sua prática pedagógica, desde que dominem esse conhecimento, nesse aspecto a formação tanto inicial quanto continuada pode contribuir para essa compreensão da necessidade.

Para Ellsworth (2001), a relação entre a forma como os textos cinematográficos endereçam ao seu público e a forma como os espectadores reais leem os filmes não são nítidas, puras, lineares ou causais. A autora argumenta que o fato de não existir um ajuste exato entre endereçamento e resposta torna possível ver o texto um filme endereçado como um evento poderoso, mas paradoxal.

Tal poder advém da diferença entre o endereçamento e resposta. O paradoxal é o fato de ele estar a serviço tanto dos cineastas e produtores quanto de seus públicos. O espaço da diferença entre o endereçamento e a resposta está no espaço social, nas conjunturas históricas de poder e da diferença social, como nas imprevisíveis atividades do inconsciente, que o torna capaz de escapar à vigilância e ao controle.

Sobre o dualismo entre criador e criatura no filme *Frankenstein* (2004), Mattos (2005) expressa que o monstro de *Frankenstein* é um exemplo emblemático do grotesco romântico. Ao mesmo tempo em que provoca horror com sua gigantesca e

medonha aparência, está ligado a algo sublime, não através de Deus, mas, ao contrário, por uma divinização do humano, ou humanização do Criador. Vários escritores românticos teorizaram a respeito do grotesco.

Para Hugo (2007), este assunto ocupou o centro de suas reflexões, ele tornou o grotesco a característica essencial e diferenciadora de toda a arte pós-antiga, incluindo a medieval. Desde o século XVIII, com a *commedia dell' arte*, associam-se, no grotesco, o aspecto sinistro e o cômico e caricato.

Hugo (2007) não nega tal aspecto, porém o considera secundário. Para ele, o ponto decisivo dessa arte está no monstruoso e no horripilante, ou simplesmente no feio, que têm infinitas variantes, frente à unicidade do belo. Todavia, o autor não esgota sua definição de grotesco, ligando-o meramente à aparência, e sim concebendo-o como função em uma totalidade maior, vendo-o como pólo oposto ao sublime (*le sublime*). Sob tal perspectiva, o grotesco se desvela em toda sua profundidade. Pois, assim como o sublime dirige nosso olhar para um mundo mais elevado, sobre-humano, do mesmo modo abre-se no ridículo-disforme e no monstruoso-horrível do grotesco, um mundo desumano do noturno e abismal. (KAYSER, 1986).

Diante das considerações sobre o grotesco, trazemos as palavras de Burke *apud* Hugo (2007, p. 87) ao analisar: “O sublime é uma experiência de poder que excede o quantificável. Encontros com este poder são caracterizados pela dor e terror, porque o sublime transcende a tal ponto os limites do finito e do mortal”.

Assim, Hugo (2007) ainda acrescenta que o sublime está associado ao infinito, à solidão, ao vazio, à escuridão e ao terror. Grotesco e sublime foram conceitos-chave em toda literatura romântica.

Sintetizamos a fala de uma professora sobre o filme: “Não temos como ficar indiferentes diante deste filme” (professora A). Neste contexto que envolve mais que a mediação pedagógica, envolve uma pedagogia da imagem (MOSTAFA; NOVA CRUZ, 2010) capaz de despertar para o que Benjamin (1987, p.17) anuncia: “o cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo”.

Neste escopo, é inegável que as relações estabelecidas entre espectadores, os filmes e o cinema são profundamente educativas. Duarte (2009) acrescenta que ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e outras mais.

Já no segundo encontro, podíamos perceber o quanto a interdisciplinaridade começava a ser parte das discussões no currículo escolar, e sobre como trabalharia esse filme em sua disciplina, formulamos a seguinte pergunta: A interdisciplinaridade é evidenciada no filme. Como você desenvolveria sua proposta de trabalho didático neste sentido, quais conteúdos e quais áreas poderiam contribuir para sua ação pedagógica? A esse questionamento os/as professores/as responderam de acordo com a especificidade de cada campo do saber que lecionavam.

“Trabalharia na direção proposta no curso, os conteúdos seriam Expressionismo e Surrealismo associados à área da Psicologia juntamente com as teorias de Freud. Também trabalharia Ética e valores sociais como beleza x essência” (professora A); “Na disciplina de Geografia, trabalharia o conceito de Ética, pois a Ética é um conceito que abrange todas as ciências quando se trata de pesquisas com temas sensíveis na sociedade” (professor B);

“Trabalharia com o conteúdo da Revolução Industrial, e o desenvolvimento da eletricidade, a evolução da ciência e da tecnologia. Também iria debater com os alunos a questão da ética, moral, religião versus ciência, a ambição em nome da fama e do poder” (professora C);

“Trabalharia a origem da vida, a impossibilidade de um corpo em decomposição retornar à vida, Bioética e os limites do homem e da ciência” (professora D); “Não vejo relação deste filme com os conteúdos da matemática” (professora E); Falaria sobre análise do discurso, sobre a literatura romântica e faria um paralelo com o filme *1984*, trabalharia ainda o discurso político e a Ética” (professora F);

“Na disciplina de Educação Física, trabalharia sobre a ética no esporte e na vida e também sobre a aparência e a essência” (professora G); “O filme aborda várias disciplinas, como a Química, Física e Biologia. Pontuaria como a criatura possivelmente resistiria biologicamente a ação da carga elétrica advinda dos relâmpagos. Trabalharia ainda os conceitos estruturantes da matéria e sua natureza e os conteúdos específicos da atomicidade. No laboratório de Química e Biologia, realizaria experimentos demonstrando os sinais que o corpo responde aos impulsos elétricos recebidos” (professora H);

“Trabalharia *Frankenstein* abordando a interdisciplinaridade, sobretudo com a Filosofia, a questão da aparência x essência, a relação criador x criatura, o belo e o grotesco, os avanços da Ciência e sua influência neste filme” (professora I); “Acredito que a questão da Ética, mas seria um assunto que preciso estudar mais, não sinto

segurança na hora da discussão com os/as alunos/as. Pediria que assistissem ao filme em casa e traria algumas questões para debate em sala” (professora J);

“Trabalharia a rejeição da sociedade por causa da aparência da criatura e a busca pelo sucesso a qualquer preço” (professora K).

Embasadas nas respostas, a primeira impressão é como os/as professores/as percebem a perspectiva interdisciplinar a partir das respectivas disciplinas que ministram aulas. Isto equivale dizer que, para compreendermos melhor as respostas trazidas pelos/as professores/as, é importante que pensemos em como os Estudos Culturais, de acordo com Fabris (2008) se caracterizam por fugir às narrativas canônicas. Por se constituírem em estudos contra-disciplinares e pós-disciplinares e por serem estudos que têm em comum um entendimento de cultura que os destaca por não fazerem distinção entre alta e baixa cultura, tratando todas as manifestações culturais como práticas de significação.

O cinema é considerado como uma prática social e, como tal, carregada de significados sociais. Ao estudar um artefato cultural tradicionalmente considerado de outra área do conhecimento, Fabris (2008), utiliza-se desse rompimento de fronteiras possibilitado pelos Estudos Culturais e traz para a análise o olhar de educadora.

Para Fabris (2008) a perspectiva cultural vê a pedagogia não apenas como um conjunto de métodos, técnicas e conteúdos preestabelecidos que se restringem ao âmbito escolar, mas como práticas que podem ser exercidas nos mais diferentes locais e que produzem significados diferenciados, conforme os diferentes momentos históricos.

Assim, as respostas trazidas pelos/as professores/as, nos deixam entrever que é possível trabalhar interdisciplinarmente por meio da pedagogia da imagem (MOSTAFA; NOVA CRUZ, 2010) e ao mesmo tempo refletir sobre todos os aspectos que foram suscitados nas respostas de nossos pares, temáticas que fazem parte tanto do currículo escolar quanto da vida social de todos nós.

É nesta linha de pensamento que corroboramos as palavras de Duarte (2009, p. 19-20) ao postular: “A relação com filmes participa de modo significativo da formação geral das pessoas”.

Assim, compreendemos a mídia cinema como um artefato cultural, que precisa ser desvelado porque proporciona interação na produção de saberes, construção de identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores/atrizes

sociais. Em consonância com Duarte (2009), esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.

Ao compor esta análise, o tema Ética aparece em quase todas as respostas, independente da disciplina que lecionam. Isto porque *Frankenstein* (1818) traz à lume questões éticas, ou melhor, a falta de ética em nome da Ciência. Qual o limiar desta fronteira? Até onde os limites da Ciência nos permitem chegar?

Questões de cunho filosófico impregnando a atmosfera romântica do século XIX. A estética do grotesco e do sublime, por vezes aterrorizando e por outras fascinando nossos pares. Com sol ou chuva, juntos/as estudamos, discutimos ideias e possibilidades de inserção desta mídia em sala de aula, não como recurso didático, mas como objeto de estudo por meio das leituras, debates e pelos próprios filmes para aprimorar nosso conhecimento. Assim, houve questionamentos sobre de que maneira essa mídia pode contribuir para encontrar respostas aos questionamentos, que parecem simples, entretanto, por vezes não encontramos respostas.

Questões que nos obrigam a reflexionar diante da tela e que demandam uma leitura dialética por parte dos/as educadores/as.

Neste contexto, Mattos (2005) reflete que é inegável que o monstro, a criatura de *Frankenstein* (1818) em suas incontáveis representações, conserva um fascínio e mistério, que não o permite se desvincular totalmente da ambiguidade de sua origem grotesca, que remete ao sublime, ao estranhamento e à crítica a uma ideia oficial e única de belo.

É, portanto, fundamental para esta análise, que compreendamos o significado de **monstruoso**: a principal característica do grotesco, em geral, e da criatura frankensteiniana, em particular. Assim, Mattos (2005) explicita que é necessária uma digressão etimológica para compreender semanticamente o verbo latino **monstro** – do qual originou-se o verbo português “mostrar” e o substantivo “monstro”, em sua atual concepção – deriva do substantivo *monstrum*, cujo verbete reproduzimos:

1. prodígio, facto prodigioso (que é *uma advertência dos deuses*). 2. Tudo o que *não é natural*, *monstro*, monstruosidade. 3. atos monstruosos. 4. Desgraça, flagelo, coisa funesta. 5. Coisa, incrível maravilha, prodígio.

Assim, os diferentes significados presentes na origem da palavra *monstro*, enfocam sua natureza contraditória, que abarca sentidos tão opostos quanto *coisa funesta* e *maravilha*. Para Mattos (2005), o monstro, ao mesmo tempo que revela algo, a diferença, suscita terror. O que seria esperado, a reverência a seu caráter divino,

encontra-se, substituindo-a, a ojeriza. O *monstro* (profano) toma lugar do *monstrum* (sagrado), assim como a criatura frankensteiniana usurpa o nome de seu criador, como prova o imaginário popular. Se o duplo é o estranho, o ameaçador desdobramento de si, também o monstro, ao revelar, faz *lembrar* (e este é um dos sentidos que o dicionário lhe atribui) e despertar o recalcado.

Diante das contribuições de Mattos (2005), destacamos que as considerações tecidas, nesta espécie de diário de campo, aconteceram também no curso de extensão, e que, os/as professores/as participantes ora sentiam empatia pela criatura e ora ojeriza pelas suas atitudes perversas, diante da rejeição sofrida por aquela sociedade do século XIX que assim também como a nossa, tende a julgar pela aparência.

Ressaltamos também que um/a professor/a no momento da exibição do filme, transcorridos uns 40 minutos do início, retirou-se da sala e explicou que o filme era muito forte e que não estava sentindo-se confortável diante das cenas exibidas.

Registramos este comentário porque entendemos que a pesquisa científica deve pautar-se na realidade dos acontecimentos, uma vez que os Estudos Culturais nos permitem compreender a pesquisa qualitativa e interpretá-la de acordo com a realidade do grupo pesquisado.

Nesta medida, Hall (2014, p. 28) esclarece: “o sujeito fala sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica”. No ideário do autor, as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais as identidades são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido às nossas próprias posições.

Dessa maneira Mattos (2005) conclui seu pensamento acerca do criador e sua criatura no filme *Frankenstein* (2004) expressando que na modernidade, consolidou-se a ideia de um sujeito singular, com pleno comando de sua vida e sem um Deus para castigá-lo ou salvá-lo na vida eterna, o que tornou a morte ainda mais temível. É, portanto, compreensível que a cultura moderna tenha fortes traços históricos.

De acordo com a autora, tememos o corpo por sabermos, ineludivelmente, da inevitável coincidência entre seu fim e o nosso.

A análise acima evidencia que o fortalecimento moderno da individualização implica o fortalecimento do duplo. Este duplo, no caso de Victor Frankenstein, é nitidamente antagônico, e denuncia (e este é outro dos vários sentidos de *monstro*) a

fragilidade do pretensamente onipotente sujeito moderno, da mesma forma que a criatura de *Frankenstein* expõe a vulnerabilidade de seu criador.

Mattos (2005, p. 16) sintetiza sua análise expressando: “O horror ao Outro é a doença da qual padece a sociedade ocidental moderna”.

Silva (2000) refere-se aos monstros da modernidade e analisa os ciborgues, tal como a engenharia genética que expõe a artificialidade da subjetividade humana de forma concreta e material. Há outra espécie de criatura que expõe, agora no terreno propriamente cultural, a **ansiedade** (grifo do autor) que o ser humano tem relativamente ao caráter artificial de sua subjetividade: o monstro da tradição, da literatura e do cinema.

Para ele, a questão da subjetividade diz respeito, sobretudo, ao cruzamento de fronteiras: entre o humano e o não humano, entre cultura e natureza, entre diferentes tipos de subjetividade.

O monstro, pura cultura, expressa nossa preocupação com a diferença, a alteridade e a limiaridade. Silva (2000) ainda acrescenta que a existência dos monstros é a demonstração de que a subjetividade não é, nunca, aquele lugar seguro e estável que a teoria do sujeito nos levou a crer. As “pegadas” do monstro não são a prova de que o monstro existe, mas de que o sujeito não existe.

Neste sentido, é que Duarte (2009) diz que o significado cultural de um filme (ou de vários) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autônomos, são sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido.

O terceiro encontro ocorreu na data de 28 de maio de 2015, quase um mês depois de transcorrido o segundo. O motivo desta distância temporal foi a greve dos/as professores/as do Estado do Paraná. A greve durou dois meses, e como a escola encontrava-se fechada, o encontro aconteceu em uma residência.

Ressaltamos que a partir desta data os encontros seguiram seu curso normalmente e nos reuníamos sempre na casa de alguém, como estávamos em greve, os/as professores/as faziam a lição de casa assistindo ao filme e solicitando sugestões de outros filmes no grupo que formamos no *whatsapp*.

Este encontro marcou a retomada, um mês depois das temáticas que vínhamos discutindo e também, alguns/algumas professores/as relataram que assistiram novamente ao filme e conseguiram associar outras possibilidades pedagógicas.

Na intenção de relembrarmos o filme e suas temáticas, houve diálogos acerca das impressões do filme em que trabalhamos nos pequenos grupos, trazendo para o centro temas como infância, honra, dever, ética, ambição, preço das escolhas e suas consequências, entre outros temas caros à educação e à vida em sociedade.

Assim, buscamos juntos/as compreender como desenvolver ações pedagógicas em distintos campos do saber por meio dessa mídia.

Apresentamos as contribuições de Duarte (2009) sobre os estudos da recepção. A autora relata que até pouco tempo, pensava-se que o espectador era alguém que recebia passivamente os conteúdos das mensagens transmitidas e veiculadas em produtos audiovisuais (filmes, novelas, seriados de televisão, propagandas etc.). Acreditava-se que as mensagens bloqueavam a atividade intelectual pela sutileza e pela complexidade da linguagem audiovisual.

Com isso, explica, não havia razão para estudar a recepção; interessava apenas entender os modos como as mensagens são emitidas, ou os recursos que os meios se utilizam para seduzir o espectador.

A autora explica que a partir dos anos 1980, os estudos da recepção começaram a questionar esta concepção, alegando que, por trás do chamado receptor, existe um sujeito social dotado de valores, crenças, saberes e informações próprias de sua cultura, que interage, de forma ativa, na produção dos significados das mensagens.

Ela ainda acrescenta que pesquisas realizadas nesta área, mostram que o espectador não é vazio, nem muito menos, tolo. Podemos depreender do contexto apresentado por Duarte (2009) que tanto nós, professores/as, que participamos do curso de extensão tendo como referência a pedagogia da imagem (MOSTAFA; NOVA CRUZ, 2010) quanto os demais espectadores do cinema, que nossas experiências, nossa visão de mundo, e nossas referências culturais interferem no modo como vemos, recebemos e interpretamos os produtos da mídia.

Sob este enfoque buscamos compreender, mesmo que de forma breve, os mecanismos sociais, culturais e psicológicos que participam deste processo. Assim, a experiência estética e pedagógica de assistir a um filme cujo objetivo é desvelamento e leitura crítica da realidade, demonstrou nas respostas explicitadas pelos/as participantes, que o filme cria um efeito de realidade que supera e muito qualquer outra forma de arte.

Duarte (2009) assinala que a imagem em movimento produz o que se convencionou chamar de **impressão de realidade** (grifos da autora). Essa impressão de realidade encontra do lado de cá da tela, uma pessoa que também está buscando a ficção, e é por essa razão que vai ao cinema.

Para a autora, precisamos da ficção, tanto quanto precisamos da realidade. Aqui, destacamos o pensamento de D'Onofrio (1990, p. 19) quando assinala: "Fictício não significa falso, mas apenas historicamente inexistente". Assim, compreende-se que a ficção atua como um dos elementos dos quais lançamos mão para dar sentido à nossa existência. Podemos inferir que cada um de nós, projeta nossos conteúdos internos nos filmes.

Wortmann (2007) assevera que ao assumir tal compreensão, exige-se análises culturais, atente-se para o modo como o discurso constrói, de forma sistemática, versões do mundo social e natural e para o modo como ele posiciona os indivíduos nas relações de poder. A autora ainda acentua que na cadeia de efeitos, motivos, intenções, que foram sendo associadas às análises culturais, novas histórias foram produzidas, histórias que falam de natureza, mas também de corpos, das ciências, das tecnologias, da sociedade de consumo, de religião, de posições e de diferenças sociais, étnicas e de gênero, valendo-se de modelos sociopolíticos valorizados na cultura.

Duarte (2009) coadunada a Wortmann (2007) expressa que ao desenvolvermos competência para ler e escrever, também precisamos aprimorar a chamada competência para ver. A esta estrutura de base, a autora pontua que se associam recursos de natureza cognitiva: atenção, concentração, percepção de movimento e forma, percepção de luz e sombra, capacidade de análise, memória e conhecimentos mais elaborados adquiridos, por exemplo, com outras formas de arte;

No contato com conteúdos escolares, no acesso às informações específicas sobre cinema e assim por diante.

4.2. APRENDENDO A LER E VER FILMES

Assim, o quarto encontro, aconteceu em 04 de junho de 2015, foi ainda sobre as impressões dos/as professores/as com relação às temáticas abordadas e exploradas no filme *Frankenstein* (2004), bem como reflexões sobre um artigo de Fischer (2008), cujo título e temática já foram explicitados no capítulo anterior, na descrição do quarto encontro.

Nesse contexto, Duarte (2009) ainda analisa que os conhecimentos escolares e acadêmicos, apesar de mais sofisticados, não parecem ter um peso maior do que os demais recursos utilizados na interpretação que fazemos de um filme. Para a autora, a magia do cinema parece, neste momento, nos atingir a todos/as.

Podemos inferir, que quando nos dispomos, de fato, a ver um filme, somos seduzidos por ele, independentemente de nosso grau de escolaridade.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer que os conhecimentos adquiridos pela escolarização atuam de modo mais significativo em etapas posteriores do processo de significação, ou seja, quando deixamos a sala de cinema, ou saímos da frente da televisão e construímos nossos discursos sobre o que vimos.

Corroboramos a linha de pensamento de Duarte (2009) ao percebermos, ou melhor, experienciarmos essas relações de significação para além da tela do cinema. A cada encontro formativo que acontecia, algum/a dos/as professores/as sempre surgia com novas reflexões acerca do filme assistido, ou de algum personagem em especial, ou ainda uma ideia nova para desenvolver em sala de aula.

O terceiro e o quarto encontro foram marcados pela presença da mídia cinema em nossas vidas e as possibilidades reais de levá-la para a sala de aula como uma mídia capaz de exercitar novas percepções dos conteúdos escolares, ao mesmo tempo que nos possibilita a refletir sobre os mesmos e suas aplicações para além da tela. Com a intenção de reafirmar as ideias explicitadas, concordamos com Carrière (2006, p. 8) ao expressar: “os filmes não existem só ali, na tela, no instante de sua projeção. Eles se mesclam às nossas vidas, influem na nossa maneira de ver o mundo, consolidam afetos, estreitam laços, tecem cumplicidades”.

Isso de alguma forma pode ter uma explicação, Duarte (2009) apresenta o conceito de *imago*, uma espécie de referencial inconsciente que orienta, seletivamente, a forma como apreendemos o mundo. No ideário da autora, trata-se de um tipo de esquema imaginário adquirido, por meio do qual o sujeito visa o outro.

Esse esquema pode ser composto tanto de sentimentos e comportamentos como de imagens, e não é acessível à consciência de forma imediata. Mas como isso se aplica à interpretação de filmes?

Ao discorrer sobre sua linha de pensamento, a autora acredita que em um primeiro momento, apenas *imagos*, entendido aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos – significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e sobretudo, da linguagem audiovisual. Ela expressa:

O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas. Por isso é tão difícil apreender, empiricamente o papel desempenhado pelos filmes na formação e na visão de mundo dos que com eles se relacionam de modo mais ou menos intenso (DUARTE, 2009, p. 61-62).

Assim, quando falamos dos filmes que vimos, das impressões que eles nos causaram e do que aprendemos com eles, estamos falando dos significados que atribuímos, nos diferentes momentos de nossas vidas, por meio das experiências que vivemos e também dos saberes que fomos acumulando.

Compreendemos, então, que a significação das narrativas fílmicas não ocorre de forma imediata. Quando assistimos a um filme pela primeira vez, temos certa compreensão e entendimento, se vamos revê-lo, indubitavelmente, damos ao filme, novo significado.

Essa afirmação é muito verdadeira, porque já o sabemos individualmente, mas principalmente porque os/as professores/as participantes do curso de extensão traziam seu novo depoimento depois de assistir novamente ao filme endereçado no curso. Comentários como:

“Agora entendi quem é o verdadeiro monstro” (professora A). Nossa intenção era também ir além das significações do imediato, era, a partir do filme endereçado, provocar reflexões. Houve questionamentos no grupo, sobre nossos papéis. Quem éramos nós? Criadores ou criaturas? A polêmica dividiu opiniões, alguns professores/as conseguiram identificar a criatura mostrada no filme como muitos de nossos/as alunos/as.

Em relação à realidade da escola, principalmente no período da tarde, um/a professor/a estabeleceu a seguinte comparação com o filme: “Assim como a criatura, que só queria ser amada, é rejeitada na sociedade por sua aparência, também nossos/as alunos/as da tarde sofrem essa rejeição por parte do pai ou da mãe” (professora B).

Durante o seminário ainda foi discutido o que mais havia chamado a atenção no filme? Algumas respostas: “A vontade do criador de ser Deus, sua ambição e seu narcisismo” (professora C); “Até que ponto chega uma pessoa a cometer tantas insanidades por conta da ambição” (professor D);

“Os temas variados, conteúdos que podem ser abordados ao analisar e debater o filme, e a interdisciplinaridade” (professora E); “Foi o conflito sentimental entre criador e criatura” (professora F); “A rejeição do criador para com a criatura” (professora G).

As respostas registradas, nesse, que é uma espécie de diário de campo, auxiliam a compreensão de que a significação dos filmes não acontece de modo exclusivamente individual. Em consonância com o pensamento de Carrière (2006) e Duarte (2009), esse é um processo eminentemente coletivo, no qual o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso.

Para Duarte (2009), espectadores/as de cinema, cinéfilos/as ou não, sabem, pela experiência, que o/s sentido/s do filme nunca é/são dado/s nele próprio e nunca é apreendido individualmente.

Inferimos, portanto, que dessa explicação dos autores que se debruçaram sobre os estudos do cinema em interface com e educação, a necessidade que sentimos de conversar sobre o filme que assistimos com outros/as espectadores/as e trocarmos impressões, e nesse curso de extensão, descobrimos o quanto isso pode ser prazeroso.

Com a finalidade de pensar o campo escolar a partir das impressões do filme assistido, discutimos sobre em quais anos e como poderiam ser inseridos esses filmes na organização do trabalho pedagógico na escola: Algumas respostas:

“Em todas as séries” (professora A); “Trabalharia com 1ª série do Ensino Médio e 9º ano do Fundamental” (professora B); “9º ano e 3ª série do Médio” (professora C).

As demais respostas dos/as professores/as participantes se mantiveram entre a 1ª e 3ª ano do Ensino Médio. Neste momento, nossos pares entusiasmados falavam da série e relacionavam o conteúdo que trabalhariam esse filme, como exemplo:

“Introduziria o assunto a origem da vida e mostraria alguns recortes do filme para contextualizarmos” (professora D);

“Faria um debate com cenas dos filmes e proporia a discussão entre os avanços da Ciência e da Tecnologia versus questões éticas e morais” (professora E); “Passaria todo o filme e perguntaria aos/às alunos/as que conteúdos de outras disciplinas eles/as conseguiram identificar no filme” (professora F); “Trabalharia o conhecimento do filme, focando na produção artística do criador que nos leva aos movimentos artísticos do Expressionismo e Surrealismo, na busca de compreender a liberação do inconsciente e o que nele transcende a realidade” (professora G); “Passaria o filme e tentaria relacionar com os conteúdos da matemática, mas não consegui ver a relação” (professora H);

“Não passaria todo o filme, mas trabalharia alguns trechos que considero importante para discutir com os/as alunos/as” (professor/a I); “Utilizaria alguns recortes para trabalhar interdisciplinarmente os temas atuais e interessantes, fazendo com que os/as alunos/as reflitam e questionem sobre o assunto” (professora J);

“Passaria para a segunda série do Médio, faria um estudo paralelo da segunda geração romântica e o clima de morbidez do filme” (professor K); “Procuraria relacionar o filme com os seguintes temas: Revolução Industrial, a busca do conhecimento, a obsessão pela Ciência e tecnologia para se ter reconhecimento, os fins imperialistas justificado pela ideia de superioridade racial” (professora L).

Pelo conjunto de respostas explicitadas, percebemos que cada professor/a articulou a relação filme com os seus conteúdos, tendo como base a disciplina que ministra, ou seja, tudo está relacionado à formação positivista, cartesiana e fragmentada de que somos herdeiros.

Outra questão a considerar é, que se os filmes como antecipado por Duarte (2009) e Carrière (2006) possuem significação gradual e articulada, individual e coletiva, é possível então ensinar a ver.

Essa questão, de certa forma, foi o que nos conduziu nesta formação, pois também aprendíamos a **ver (grifo nosso)**, de modo a valorizar a exibição de filmes em sala de aula, incentivar discussões a respeito do que é visto, favorecer o confronto de distintas interpretações. Enfim, trazer a mídia cinema para dentro da escola aproveitando todo seu potencial pedagógico.

Há que se refletir, também, que o consumo mais ou menos regular de filmes na escola por parte de alunos/as e professores/as e a existência de aparatos técnicos

para exibí-los, não determinam o modo como são utilizados. Duarte (2009) postula que embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento.

Sabemos que a arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema com arte. Isto porque estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado às artes consideradas, pela cultura elitista, mais nobres.

Carrière (2006) argumenta que estamos imersos em uma cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo e diversão. Assim, forçoso reconhecer, e, a experiência com a formação continuada demonstrou isso, a maioria de nós, professores/as utiliza os filmes, quando utiliza, como um recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ilustrar de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis.

Podemos dizer então, que o problema consiste em ignorarmos o valor para o patrimônio artístico e cultural da humanidade que tem a mídia cinema.

O quinto encontro ocorreu em 11 de junho de 2015, e agora com um novo filme a ser apresentado para os/as professores/as. Neste encontro, iniciamos conversando um pouco sobre o artigo de Fazenda (2008), solicitado como leitura prévia, já referido na descrição dos encontros no capítulo anterior.

O que destacamos do artigo de Fazenda (2008) sobre currículo e interdisciplinaridade na formação de professores/as, é sua questão central: Como a interdisciplinaridade se define quando a intenção é formar professores/as?

Para a autora, essa proposição conduziria à busca da cientificidade disciplinar e com ela o surgimento de novas motivações epistemológicas, de novas fronteiras existenciais.

Assim, é importante considerar cada disciplina como precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa na matriz curricular, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade.

Essa cientificidade, originada das disciplinas, ganha status de interdisciplinaridade no momento em que obriga o/a professor/a a rever suas práticas e a redescobrir suas relações. Ao discutir no encontro este texto, houve a concordância de que a perspectiva interdisciplinar de trabalho docente responde às

complexidades de leitura do mundo contemporâneo, ao mesmo tempo que apresenta novos desafios.

Pois as disciplinas curriculares de forma isolada e individual não conseguem abarcar as relações entre os campos do saber na busca pela totalidade.

4.2.1. Desvelando fronteiras e (des)construindo memórias no filme *1984*

Tecidas breves considerações sobre o texto estudado, contextualizamos historicamente no quinto encontro o filme *1984* (1948), de Orwell (1903-1950).

Para esta breve análise e contextualização nos valem das contribuições de Pollak (1989); Kopp (2011) e Santos (2011). Pollak (1989, p. 4), ao analisar a memória coletiva, expressa que: “há na memória não apenas seletividade, mas também um processo de negociação para conciliar memória coletiva e memórias individuais”.

Esse pensamento de Pollak articula-se para analisar e refletir acerca da (des)construção de memórias no filme *1984* (1949), de George Orwell (1903-1950).

Kopp (2011) relata que a trama ficcional de Orwell, projeta uma sociedade submetida a um Estado totalitário, policalesco e manipulador, mantido pelo Partido Socialista Inglês – Ingsoc, que conduz a sociedade por meio do lema “Guerra é paz, liberdade é escravidão, ignorância é força”.

Essa nação fictícia está estabelecida em um território denominado Oceania, na localidade conhecida como Pista Número 1, que, supõe-se, compreende a Inglaterra, uma vez que a história transcorre em Londres.

O Estado controla integralmente a vida dos cidadãos e utiliza-se de diversos mecanismos para perpetuar a sua ideologia. Neste contexto, Pollak (1989) assevera que ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral e por extensão, a literatura, ressaltaram a importância de memórias subterrâneas, e que isso, é parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, e se contrapõem à memória oficial.

Assim, esse filme destaca a destruição da memória antiga, e seu protagonista Winston Smith, tinha a tarefa de reescrever a História, apagando todos os vestígios de memórias coletivas anteriores e contrárias ao Partido dominante.

Kopp (2011) postula que o Partido conseguiu inculcar nas pessoas a sensação de que é onipresente, pela difusão da imagem de seu líder máximo, o Grande Irmão, em cartazes espalhados pelas cidades, e onisciente, pela presença maciça das teletelas. A reorganização social foi alcançada e mantida através de vários sistemas. Uma dessas formas, em consonância com os estudos de Kopp (2011), é a gradual destruição do idioma nativo, Anticlíngua – e sua substituição pela Novilíngua tem um objetivo estratégico. A partir disso, palavras e frases capazes de construir qualquer discurso anti-governo seriam banidas.

O seu objetivo final é tornar impossível a elaboração e a expressão de qualquer pensamento contrário ao regime. Para Santos (2011), outro aspecto imaginado por Orwell em 1984 é o “duplipensar”, um método de “controle da realidade” que permite alterar, por exemplo, a história, negando e inventando acontecimentos e eliminando qualquer memória coletiva e individual e qualquer referência a qualquer coisa que entre em conflito com as concepções do Partido: “O que agora era verdade, era verdade do sempre ao sempre”. Era bem simples. Bastava apenas uma série infinda de vitórias sobre a memória. Controle da realidade, ou em Novilíngua, “duplipensar”. (ORWELL, p.36).

Winston Smith, funcionário do Departamento de Documentação do Ministério da Verdade, um dos quatro ministérios que governam a Oceania teve a função de falsificar registros históricos, a fim de moldar o passado à luz dos interesses do presente tirânico (prática, aliás, comum na União Soviética).

Neste interesse do Partido em apagar memórias ou não deixar que venham à tona, para além da ficção, está à realidade de muitos que vivenciaram as atrocidades do período stalinista. Pollak (1989, p. 5) em seu artigo *Memória, Esquecimento, Silêncio*, aponta que:

Essa memória proibida e, portanto clandestina, ocupa toda cena cultural, o setor editorial, os meios de comunicação, o cinema e a pintura, comprovando, caso seja necessário, o fosso que separa de fato a sociedade civil e a ideologia oficial de um partido e de um estado que pretende a dominação hegemônica.

Tanto nas telas do cinema, quanto na vida real, a opressão era física e mental. A Polícia das Ideias atuava como uma ferrenha patrulha do pensamento. Relações amorosas estavam entre as muitas proibições.

Nesse cenário de submissão, onde não há mais leis, mas sim, inúmeras regras determinadas pelo Partido, ninguém nunca viu o Grande Irmão em pessoa. Um toque de genialidade de Orwell: o tirano mais amedrontador é também aquele mais abstrato.

O personagem Winston detesta o sistema, porém evita desafiá-lo além das páginas de seu diário, onde registra suas memórias. Isso muda quando se apaixona por Júlia, funcionária do Departamento de Ficção. O sentimento transgressor o faz acreditar que uma rebelião é possível. Mas combater o regime não é nada fácil.

Enredada numa trama política, a "reeducação" dos amantes será brutal. O livro de Orwell, *1984* (1948), é sem dúvida uma das obras mais influentes do século XX.

Um clássico moderno que suscita questões políticas, éticas, estéticas, históricas e filosóficas que marcaram o período entreguerras, e suas consequências perduram até os dias de hoje. Publicada em 1949, quando o ano de 1984 pertencia a um mundo relativamente distante.

Para Gottlieb *apud* Kopp (2011), a manutenção dessa figura poderosa se articula através de um estado permanente de guerra engendrado pelas três grandes nações de *1984*. É assim que as populações são mantidas escravizadas, desnutridas. Essa figura é representada pelo Grande Irmão que:

Usa a máscara do protetor benevolente e salvador e o Ministério da Verdade fabrica as mais sofisticadas mentiras de propaganda para provar que ele é benevolente e infalível. Para prevenir que as pessoas comprovem essas mentiras flagrantes, a Polícia do Pensamento intimida os pensamentos criminosos com a ameaça dos julgamentos e interrogatórios do Ministério do Amor. (Gottlieb *apud* Kopp, 2011, p. 169)

Inspirado no ditador Josef Stalin (1879-1953) que governou a extinta União Soviética, a figura do Grande Irmão representa toda opressão materializada nas teletelas, que além de vigiar os trabalhadores, também os escutava, devassando toda sua privacidade (o que na realidade, não existia), preocupação que afligia Orwell, ao denunciar os abusos cometidos pelo Partido, denunciava também as atrocidades cometidas pelos regimes totalitários (MORAES; DOMINGOS, 2014).

Enfim, Orwell demonstra toda distopia de um futuro sem esperanças, marcados pelo horror do período entreguerras. Neste contexto, o artigo de Pollak (1989, p. 8) encerra a "alma" do filme quando postula que:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.

Nesta obra, que o cinema magistralmente encenou e conseguiu traduzir intersemioticamente, em cores, luz, som e imagens, e que proporciona grandes debates envolvendo os vários campos do saber à medida que vamos contextualizando História e Literatura, vamos também proporcionado aos/às educandos/as por intermédio do cinema no espaço escolar, reflexões e leitura crítica da realidade circundante.

Neste contexto, e na contramão de Orwell, estão os atuais *reality Shows*, batizado com o nome sugestivo de *Big Brother*, os quais exploram a invasão da privacidade, concretizando aquilo que Orwell alertava, a perda da nossa individualidade e incitando cada vez mais o hedonismo em uma sociedade que parece se comprazer em assistir à cenas de intriga, delação, traição e erotismo, enquanto parece hipnotizada pelo verbo “espionar”, um eufemismo para vigiar, possivelmente alienada do show da vida real.

Assim, após a contextualização do filme e breves análises sobre a trama de *1984* (1948), o exibimos. Destacamos que apenas um dos professores/as participantes conhecia a obra que originou o filme, porém, à medida, que íamos dialogando e convergindo para uma leitura interdisciplinar, agora bem mais envolvidos com os Estudos Culturais e com a perspectiva interdisciplinar, demonstraram grande interesse pelas temáticas abordadas, especialmente quando conseguiam perceber as relações de poder imbricadas no discurso que pretendia manter a ideologia dominante.

O nosso contexto, também era bem particular, vivíamos o momento de greve no Estado do Paraná, e esse filme permitiu aos/às professores/as estabelecer analogias entre o controle social exercido na Oceania, pelo chefe do Partido, O *Big Brother*, presente na ficção orwelliana e nossa realidade, enquanto acompanhávamos a imposição de sua vontade pela força, do nosso chefe de estado.

Ficção e realidade se mesclam no intuito de contribuir para além de simples mediação pedagógica, mas para problematizar a própria cultura.

4.2.2. Impressões dos/as professores/as sobre o filme *1984*

O sexto encontro ocorreu em 18 de junho de 2015 e as discussões versaram sobre as impressões do filme assistido e suas possíveis contribuições pedagógicas como também apresentaram o conceito de tradução intersemiótica, já referido na descrição do sexto encontro.

No sentido de materializar a trama urdida no papel, entra em cena tudo que diz respeito a mais de um meio, mais de uma semiose. Uma tradução de um meio para outro. A própria tradução, é um processo de recriação ainda mais ousada e complexa. Nicodem (2013) postula que novos meios de comunicação preconizam novos meios de processamento de mensagens e de tradução, portanto, reflexões sobre as práticas utilizadas para a tradução se apresentam a cada dia mais prementes. Sob este mesmo foco, Hall (2003) assegura que a tradução é produto de cruzamento e misturas culturais transportados pelo mundo.

Desta forma, operações de tradução, não se limitando à relação interlingual, são chamadas de traduções intersemióticas: um texto que vem de um dado sistema de signos que pode ser sonoro, visual, verbal ou outro, é traduzido para um novo sistema de signos. Uma percepção que depreende desse movimento entre a obra literária e a cinematográfica é de que a primeira passa por um processo de ressignificação, enquanto a segunda recebe os ecos de sua ação ressignificatória (NICODEM, 2013, p. 30).

Quem primeiro define, na história, uma tradução intersemiótica, é Jakobson (2000) que a apresenta como transmutação ou interpretação de signos verbais em signos não verbais, ou vice-versa. Para ele, a tradução importa-se com duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes. Afirma que a equivalência na diferença é o problema principal da linguagem e a principal preocupação da linguística (JAKOBSON, 2000).

Diante das reflexões explicitadas, em que as telas (digitais ou não), nos colocam diante de um novo tipo de tecnicidade, a demanda trata de uma nova textualidade que se desdobra numa multiplicidade de suportes e escrita, da televisão ao cinema, do videoclipe e da multimídia aos videogames, encontram uma complexa e crescente cumplicidade entre a oralidade e a visualidade.

Sobre o filme *1984* (1948), os debates foram acerca de como esse filme, poderia ser apresentado aos alunos na escola, para que série e qual metodologia?

Algumas respostas: “Trabalharia com os alunos da terceira série do Ensino Médio e abordaria o conteúdo estruturante Química sintética para falar das estruturas químicas orgânicas de hormônios presentes no organismo, aqueles que as pessoas produzem tanto em momento de pressão psicológica, como a adrenalina, a serotonina e a dopamina, mostrada no filme como única compensação pela porção de chocolate. Além de contextualizar a relação de escravidão, poder e ódio naquela sociedade” (professora A);

“Trabalharia assuntos relacionados aos alimentos energéticos, o sentido da compensação com alunos/as do 1º ano do Ensino Médio, mas somente alguns recortes do filme, e também abordaria a Bioética” (professora B).

As duas respostas acima explicitadas na íntegra evidenciam o quanto a prática, ainda está muito ligada à ação disciplinar. O que é possível perceber, é justamente o contrário, seleciona-se o filme pelo conteúdo programático que ele possa ilustrar, muitas vezes deixando passar todo o seu contexto histórico e sua capacidade de refletir sobre as temáticas, e conseqüentemente, sua problematização e análise crítica. Outras respostas evidenciam a compreensão do valor literário e cultural deste filme que marcou a literatura distópica do século XX, bem como o potencial pedagógico de uma leitura interdisciplinar.

Entre as respostas, destacamos: “Trabalharia com 2º e 3º anos do Ensino Médio, faria um estudo interdisciplinar entre História e Língua Portuguesa, destacando o contexto histórico da obra; suscitaria questões em formato de sequência didática, assim como em nosso curso, para relacionarmos os conhecimentos com a atualidade, enfatizando os temas: política e totalitarismo, controle e mídias, censura e tortura...”(professora C).

“O filme *1984* trata do desejo de poder total, podendo ser trabalhado interdisciplinarmente os temas: Regimes totalitários, Ditadura militar no Brasil, Alienação das massas, Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria, e ainda temas mais contemporâneos: a influência da mídia e dos *reality shows* e a liberdade em troca de segurança e ainda a perda da privacidade na atualidade” (professora D).

Contrastando com as respostas anteriores (professoras A e B), temos nas respostas das professoras C e D, um olhar interdisciplinar, aberto à discussão de temáticas pertinentes em todo contexto do filme, sem a necessidade de “amarrar” (grifo nosso) os filmes às disciplinas.

Duarte (2009) ilustra essa questão com exemplo do filme *Vidas Secas* (1963), oriundo da obra literária homônima de Graciliano Ramos (1938), quando alguns/as professores/as passam *Vidas Secas* apenas para mostrar a Caatinga, desprezando todo valor literário e cultural desta grande obra. Assim, também acontece com *Tempos Modernos* (1936) de Chaplin (1889-1953), cujo filme está sempre atrelado ao Taylorismo/Fordismo ou à industrialização.

Duarte (2009) expressa que a maior parte dos filmes pode ser utilizada para discutir os mais variados assuntos, e tudo depende dos objetivos e conteúdos que se deseja desenvolver. Ressaltamos ainda, que textos fílmicos, assim como os literários precisam ser apresentados com o máximo possível de referência.

O/a espectador/a precisa ter acesso a informações que lhe permitam apresentar o contexto em que o filme foi produzido: país de origem, língua de origem, nome do diretor acompanhado dos dados biográficos, ano de lançamento, premiações, se é oriundo de obras literárias, enfim, o máximo de historicização que permita recuperar todo o contexto do filme a ser exibido.

Para Kellner (2001b), a educação deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. O autor ainda assevera que ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas. Kellner (2001a) ainda assinala que os filmes e outras formas de cultura da mídia devem ser analisados como textos ideológicos no tocante ao seu contexto e relação.

Neste contexto, Benjamin (1987, p. 192) expressa: “O cinema ainda não compreendeu seu verdadeiro sentido, seu sentido está na sua força incomparável de persuasão, na dimensão do fantástico, do miraculoso e do sobrenatural”.

O autor reflete sobre como o cinema se constitui em atividade social e universalizante, necessária à construção de nossa subjetividade. Assim, da mesma forma como temos buscado criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos também encontrar maneiras para estimular o gosto pelo cinema.

Duarte (2009) analisa a palavra gostar, que neste caso significa saber apreciar os filmes no contexto em que foram produzidos. Significa ainda dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de

reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que vivemos. Para isso, acreditamos ser preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, distintas cinematografias, em um ambiente em que esta prática seja compartilhada, valorizada, e compreendida.

4.2.3. Cruzando histórias e significações entre *Frankenstein* e 1984

O sétimo encontro aconteceu no dia 25 de junho de 2015, e foi marcado pelas analogias entre os dois filmes assistidos e contextualizados. Neste, que foi o penúltimo encontro presencial, os/as professores/as que se mostravam bastante entusiasmados, expuseram suas impressões sobre os filmes, tiraram dúvidas, realizando muitos questionamentos para a construção de suas interpretações no processo de entendimento que como já vimos anteriormente, não acontece de forma imediata.

Os/as professores/as, mobilizados pelas histórias dos filmes, que são fortes, cada um à sua maneira, *Frankenstein* (2004) mobiliza em nós sentimentos de empatia e alteridade pelo sofrimento da criatura, ao mesmo tempo que nos envolve numa relação de amor e ódio pelo criador.

Na experiência com esse filme, que traz diálogos profundos sobre a condição humana e suas mazelas, ilustramos nossas reflexões com o registro da fala de uma professora: “Esse filme me fez refletir muito e repensar algumas atitudes” (professora A). De certa forma, o depoimento desta professora corrobora o pensamento de Duarte (2009) ao expressar que o cinema é uma mídia valiosa para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais. Assim, os filmes propiciam bons debates de problemas que vivenciamos no cotidiano. Neste escopo, nossos pares trouxeram ainda para este encontro, novas possibilidades de análise e discussão com os/as alunos/as.

Na sequência, os/as professores/as continuaram estabelecendo comparações, dialogando sobre cenas que mais marcaram, buscando novamente reconstruir partes da cinematografia apresentada. A maioria reiterou a necessidade de visualizar novamente os filmes para melhor compreensão.

Sobre *1984* (1948), os/as professores/as ressaltaram que apesar de todo pessimismo do início ao fim da trama, é um ótimo filme para propor discussões com os/as alunos/as, principalmente estabelecendo comparações com a sociedade atual.

Neste penúltimo encontro, percebemos que todas as vozes queriam opinar, persuadir o/a colega a **ver** (grifo nosso) o que ele/ela já tinha conseguido enxergar no filme. No momento seguinte, conversamos um pouco sobre o último texto que nos auxiliou a construir nossa competência para ver filmes.

Em seguida, ainda propusemos a discussão do artigo *Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação*, de Rosa Maria Bueno Fischer (2002). Neste texto, a autora aborda problematizações a respeito das pesquisas em educação que têm como objeto ou como material empírico as imagens da televisão ou as diferentes formas de veicular e receber produtos da mídia televisiva.

Nossa opção por Fischer (2002) tem a ver com sua proposta de discussão do estudo das imagens, textos e sons da mídia, especialmente da televisão. Seu pressuposto é de não extração das imagens e representações acabadas, mas antes possibilidades de significação, datadas e bem localizadas, seja do ponto de vista daqueles que as produziram e colocaram em circulação, seja do ponto de vista daqueles que a receberam e, com ela, de alguma forma, interagiram.

A ideia permeia a compreensão de como o analista das imagens da mídia, tratará o fato de ele mesmo ser alguém que especta, que olha, que investe seu corpo nesse jogo de interioridade e de exterioridade que diz respeito ao ato de ver, de receber imagens e de operar sobre elas – como espectador comum do cotidiano e, simultaneamente, como estudioso das questões da comunicação no âmbito da pesquisa educacional.

Assim, a autora discute elementos de uma proposta metodológica para investigações que, no campo educacional, tenham como centro de atenção os produtos da mídia, particularmente, neste artigo, da televisão. Nessa proposta, Fischer (2002) sugere que se faça uma análise do discurso (no caso, da mídia), atentando para as práticas discursivas e não-discursivas em jogo no complexo processo de comunicação que se opera entre criadores, produtores, atores, técnicos de todos os níveis, e os espectadores, nas mais distintas situações e condições de recepção.

Neste amplo contexto de significações em que a cultura midiática toma parte, é importante ressaltar como aporte teórico de nossa investigação, os Estudos Culturais,

no qual a linguagem é estudada não como um dispositivo técnico e expressivo, mas como uma prática histórica e contingente, ativamente envolvida na produção, organização e circulação de textos. (SILVA, 2001).

Para Giroux (1997), os Estudos Culturais, expressam forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado. O autor postula que os textos não podem ser compreendidos fora do contexto de sua produção histórica e social.

4.2.4. Viva o cinema – diálogo final

Este encontro marca a finalização dos momentos presenciais por meio de relatos de experiências compartilhadas pelos/as professores/as participantes e de como foi a experiência com a proposta da inserção da mídia cinema como instrumento didático e pedagógico em suas respectivas disciplinas.

Avaliação da formação continuada mediante diálogo final, e registro das respostas dos/das professores/as participantes. Para o encerramento os/as professores/as realizaram oito (08) horas de formação a distância, cujo objetivo foi explicitar por meio de *chats* sua experiência com a mídia cinema no espaço da sala de aula e da escola. E de certa forma iniciar sua inserção com o uso de uma mídia. Como expressam Moraes e Domingos (2015a, p.21):

O pano de fundo da formação de professores/as com vista a experiência prática em sala de aula é essencialmente aproximá-los/las das discussões críticas e epistemológicas da universidade, respeitando seus saberes e fazeres da experiência, redimensionando-os para o vislumbre da práxis.

As autoras registram a importância de estabelecer momentos de estudo junto aos/às professores/as no sentido estabelecido nesta investigação, em interação sob a metodologia da pesquisa-ação. Diálogos plasmados nas experiências profissionais da docência e da formação sobre a inserção da mídia cinema como possibilidade pedagógica redimensionada em suas práticas educacionais.

O oitavo e último encontro presencial, ocorreu no dia 02 de julho de 2015 e foi marcado pela troca de experiências, pelos relatos dos/as professores/as que de alguma forma, durante o curso trabalharam com a mídia cinema em suas aulas.

Na busca pela compreensão do que significou esse curso de extensão para nossos pares, discutimos via internet: Esse curso de formação continuada interdisciplinar ofereceu contribuições para a sua prática docente? Se sim, quais foram essas contribuições? Registramos abaixo as respostas dos/as professores/as participantes.

“O curso foi de suma importância e teve contribuições significativas para a formação pessoal e profissional. Permitiu a reflexão analítica, social e contextualizada. Permitiu a possibilidade do trabalho interdisciplinar com a mídia cinema. Propiciou um novo olhar, métodos e formas de observar filmes, envolvendo o contexto histórico em sala e as demais áreas do saber” (professora A).

“Sim, sempre busquei usar filmes e temas que tratavam especificamente da minha disciplina (História) como Pearl Harbor, A Queda, O Pianista, entre outros. Eu passava os recortes retirando apenas informações históricas de acordo com o conteúdo pedido. O curso me proporcionou uma visão diferenciada ao assistir esses filmes, agora compreendo o quanto é rica uma análise interdisciplinar” (professora B);

“Este curso contribuiu para reforçar a importância do trabalho interdisciplinar, de trabalhar sim com a mídia cinema e fazê-lo através da sequência didática, explorando o filme, relacionando-o ao contexto histórico, ao seu autor; as reflexões pessoais que daí virão são por si só, uma grande recompensa e contribuem para o pensamento crítico” (professora C).

“Entendi que o filme contempla como mídia aspectos interdisciplinares que sempre contribui ao contexto. Juntamente com os valores de juízo e moral que os filmes revelam no cotidiano individual de cada aluno/a. Nesse olhar tem-se a formação continuada oportunizada pelos aspectos culturais abordados” (professora D).

“Sim, pude perceber que tais filmes possuem partes que são perfeitamente possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, podendo ainda enriquecer os conteúdos com debates” (professor E).

“Sim, ajudou a usar os filmes de uma maneira diferente. Por meio do curso, aprendi a analisar, interpretar e discutir a mídia cinema. Uso diversos vídeos de diferentes temas em minhas aulas, mas nunca tinha feito uma análise mais profunda, mudou meu olhar” (professor F).

“Aprendi que a mídia cinema é um aparato pedagógico que serve para trabalhar temas relevantes da sociedade em sala de aula. Estimula o pensamento crítico e enriquece a metodologia de ensino” (professora G).

“Sim, o nível de discussão no grupo foi muito bom e agradável, e ainda abriu inúmeras possibilidades para reflexão” (professora H).

“Sim, aprendi a analisar interdisciplinarmente e a discutir temas interessantes para a sociedade como um todo” (professora I).

As contribuições explicitadas pelos/as professores/as não deixam dúvidas da importância social e cultural da mídia cinema em nossa formação geral. Para Nicodem (2013), assistir a um filme na escola e com a turma, se tornou uma vivência com características próprias.

Importa aqui sensibilizar o olhar sobre as imagens do cotidiano e instigar a capacidade de utilização poética dos meios digitais, bem como das habilidades reflexivas e intelectuais, conhecendo e realizando estratégias que auxiliem no desenvolvimento das habilidades poéticas, com o intuito de melhor aproveitar o filme.

A autora assinala que o trabalho com a imagem na sala de aula tem relação com o desenvolvimento das capacidades de agir e pensar artística e criativamente, criando histórias e imagens mentais, no exercício potencial criador e imaginativo, como uma das funções centrais do ensino e da aprendizagem de qualquer disciplina na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantos desafios que o mundo contemporâneo nos traz, sem dúvida, (re)pensar a educação escolar como princípio mediador entre o humano e o tecnológico, é tarefa de urgência, que deve traduzir-se em avanços nas discussões acerca do perfil do/a professor/a contemporâneo como um profissional que tem uma visão integrada da realidade à sua volta, que compreenda que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para abarcar toda diversidade presente nas salas de aula.

A pesquisa que apresentamos, dialoga com a educação no século XXI, com a formação de professores/as e com a abordagem multiperspectívica, porque dá atenção à produção da cultura, aos textos do cinema e a sua recepção pelo público, nessa investigação, os/as professores/as da Educação Básica.

A cultura, em seu sentido mais amplo é apresentada como uma forma de atividade que implica alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades. A cultura modela os indivíduos, evidenciando e cultivando suas potencialidades e capacidades de fala, ação e criatividade.

A cultura da mídia participa, igualmente desses processos. As pessoas passam um tempo ouvindo rádio, assistindo à televisão, frequentando cinemas, convivendo com música, participando, assim, dessas ou de outras formas de cultura veiculadas pelos meios de comunicação.

Com isso, delineia-se um novo paradigma do pensamento, que refaz as relações entre a ordem do discurso (a lógica) e a do visível (a forma), ou seja, da inteligibilidade e sensibilidade. A visualidade eletrônica passa a fazer parte constitutiva da visibilidade cultural, de maneira que interpretar politicamente a cultura da mídia, exige que se amplie a crítica ideológica para abranger a intersecção de sexo, sexualidade, raça e classe, e ainda perceber que a ideologia é apresentada na forma de imagens, figuras, códigos genéricos, mitos e aparato técnico de cinema, televisão, música e outros meios.

A investigação buscou analisar e refletir por intermédio de fundamentos e posicionamentos teóricos, o reconhecimento da importância social da mídia cinema nas pesquisas que envolvem a área da educação.

Assim, o estudo desta mídia, propõe que o estudo crítico da cultura e da sociedade, à luz dos Estudos Culturais, deve ser flexível, não dogmático, nem rígido, possibilita ainda examinar seus próprios métodos, posições, pressupostos e intervenções. Reconhecendo, assim, que a sociedade e a cultura contemporâneas constituem um terreno de lutas que posiciona os Estudos Culturais a serviço da crítica sociocultural e transformadora da sociedade. Essa tomada de posição exige pensar sobre os avanços tecnológicos que aconteceram e movem cotidianamente nossas vidas contemporâneas. Estes novos movimentos comunicacionais, desde os menos elaborados até os mais complexos, estão efetivamente presentes no nosso contexto de trabalho e de vida.

Nessa esteira de pensamento, a tecnologia e a mídia, em especial, nesta investigação, a mídia cinema, podem ser compreendidas como objeto de estudo pedagógicos que instiga a materialidade da sensibilidade e da criatividade no espaço educacional. A pesquisa científica tem esse contributo, pautar o tema e investigá-lo, em relação à pesquisa-ação, ainda propor soluções aos problemas evidenciados com o intuito de resolvê-los, ou ao menos propor novas possibilidades.

A pesquisa, que previu como objetivo geral a inserção teórico-prática da mídia cinema na formação de professores/as foi sendo tecida à luz dos Estudos Culturais, campo teórico, que tem sua base assentada nos estudos interdisciplinares.

A interdisciplinaridade apresenta-se nesta investigação como elemento articulador na tentativa de superação da fragmentação das ciências, auxiliando a apropriação das múltiplas relações conceituais que nossa área de formação estabelece com as outras. Não há como negar que estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo importante assim, que a educação escolar também desenvolva o acesso à democratização dos saberes.

Neste contexto, traz a concepção de cultura permeada por discursos que cruzam fronteiras entre cultura hegemônica e cultura de massa. Nossa defesa é por um currículo cultural e interdisciplinar que amplie o diálogo entre os/as educadores/as do século XXI, de forma a propiciar uma leitura crítica da realidade de maneira que a formação inicial e continuada se solidifique na ponte que relaciona os saberes em prol de novos cenários, para o exercício efetivo do conhecimento científico, lócus dos espaços educativos.

Com isso, e ao compreender que a pesquisa precisa ser parte intrínseca da realidade, elaboramos um curso de extensão, por meio de uma ação coletiva de

formação continuada para nossos pares com o objetivo de construir e problematizar o nosso objeto, e tecer interdisciplinarmente, na presença de diferentes disciplinas curriculares, a crítica que os Estudos Culturais auxiliam a estabelecer.

Inicialmente as discussões teóricas, que aconteceram neste espaço plural de formação, nos seminários, deixavam entrever que a mídia cinema estava atrelada à sala de aula como um 'prêmio', ou algo a mais, e não como um instrumento pedagógico capaz de propiciar desvelamentos críticos a um sistema de produção, de distribuição e de consumo.

À medida, que os encontros foram acontecendo, e além da exibição dos filmes selecionados, contávamos também com o aporte teórico dos Estudos Culturais, na busca de fundamentos e concepções que contribuíssem para problematizar a prática em sala, numa tentativa de crítica ao modelo positivista de formação.

Os textos discutidos e debatidos com os/as professores/as apresentam a cultura da mídia como detentora de vários discursos, posicionamentos ideológicos, relações de poder imbricadas em todo discurso midiático, construção de imagens e efeitos de sentidos. Assim o discurso da cultura da mídia nunca é puro e inocente, nem nossa intenção era de uma postura de neutralidade, uma vez que endereçamos os filmes com propósitos de propor desvelamentos e reflexões interdisciplinares, a partir de uma abordagem multiperspectívica.

Nesta abordagem, a presença de várias perspectivas disciplinares conduzem a uma discussão interdisciplinar por meio de uma ampla gama de estratégias textuais e críticas para interpretar, criticar e desconstruir as produções culturais.

Neste sentido, esses encontros, oportunizaram alternativas de percepção pedagógica por parte dos/as professores/as, como bem retratam seus comentários e contribuições durante o curso de extensão. Diálogos que nos possibilitaram responder aos objetivos propostos na introdução desta pesquisa, sendo um geral e cinco específicos, os quais foram sendo respondidos à medida que a pesquisa foi sendo tecida. Para responder ao objetivo geral, que previa a inserção teórico-prática da mídia cinema na sala de aula, buscamos nos seminários por meio da pesquisa-ação, propor questionamentos aos nossos pares que nos conduzissem às respostas de que era possível sim, a inserção do cinema no espaço da sala de aula como uma mídia que muito tem a contribuir na área educacional.

Quanto à pergunta, que envolve diretamente o problema de pesquisa, que perpassou por toda a investigação, tanto pela revisão de literatura quanto pela

pesquisa-ação, como a mídia cinema pode contribuir para uma leitura crítica da realidade?

A resposta a essa questão, encontra-se em toda revisão de literatura construída epistemologicamente com a contribuição dos/as autores/as que se debruçaram a estudar os fundamentos teóricos e metodológicos contidos nesta pesquisa.

Para responder como essa mídia contribui para uma leitura crítica da realidade, trazemos as reflexões de nossos pares materializadas em suas contribuições, discussões espontâneas nos seminários de formação continuada. As respostas já explicitadas no capítulo IV, legitimam epistemologicamente de que maneira os/as professores/as perceberam e experienciaram as inúmeras possibilidades pedagógicas para inserção da mídia cinema no espaço da sala de aula, independente do seu campo do saber.

Assim, os/as professores/as ao longo do curso, organizados/as pelas sendas da pesquisa-ação, iam conduzindo suas reflexões sobre como utilizar o cinema e os filmes endereçados para seu fazer docente.

Nas discussões espontâneas sobre as temáticas abordadas pelos filmes, inicialmente, percebíamos como cada participante buscava atrelar o filme com seu campo do saber, não se permitindo uma visão interdisciplinar como experiência de abrir as fronteiras que confinam os saberes às disciplinas específicas.

No decorrer do processo e já incomodados epistemologicamente, timidamente os discursos vislumbravam um trabalho de cunho interdisciplinar e o uso crítico da mídia cinema, como fonte histórica e documental de uma época.

Neste caleidoscópio de possibilidades pedagógicas entre cinema, educação e cultura, é que buscamos ressaltar a pedagogia da imagem como um recurso expressivo do nosso tempo, uma vez que nos permite um estudo crítico e multiperspectívico que permeia as análises na pesquisa, possibilita sempre examinar seus próprios métodos, posições, pressupostos, intervenções, questionando-os, revisando-os constantemente. Deste modo estará sempre aberto, flexível, não dogmático, nem rígido.

Neste contexto, essa capacidade de análise constitui uma força epistemológica que pretende pautar a postura do/a professor/a deste século.

Portanto, ao nos valermos dos modos de endereçamento, assumimos posicionamentos teóricos à luz dos Estudos Culturais. Muito mais que eleger esses filmes pelo seu enredo, elegemos porque em seu bojo, permite-nos tecer crítica às

estruturas e práticas de dominação, dando impulso a forças de resistência e de luta por uma sociedade mais democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.
- ALVARENGA, Augusta Thereza de. [et al]. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI, Arlindo Jr. e NETO, Antônio J. Silva (editores) **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 3-68
- APPLE, Michel W. Ideologia e poder. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Marina Appenzeller e Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, Vol. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, [1936], 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BURGESS, Anthony. **A Literatura Inglesa**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- BRANDÃO, Helena Sofia Miranda. **A Fábrica de Imagens: o cinema como arte plástica e rítmica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, 2008.
- BRITO, Glaucia da Silva e PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar**. Curitiba: Ibepec, 2008.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1997, p. 283-350.
- CANCLINI, Néstor García. **Leitores, Espectadores e Internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CALLES, Diva Cleide. **O ser professor em obras literárias autorreferenciadas e em filmes:** dimensões profissionais e emocionais do trabalho docente. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2012.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema.** Tradução de Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** 7.ed. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições sobre Estudos Culturais.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação: Do Conhecimento Disciplinar ao Transdisciplinar e a Questão de Valores. **Ideação-** Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu, v.10, nº 1, 2008. p. 79-91.

DEBUS, José Carlos dos Santos. **O cinema que pensa a Pedagogia:** autonomia e emancipação nas práticas pedagógicas dos filmes O contador de histórias e Entre os muros da escola. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Tubarão, 2011.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Literatura Ocidental:** autores e obras fundamentais. São Paulo: Editora Ática, 1990.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUARTE, Rosália et al. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: **A cultura da mídia na escola:** ensaios sobre cinema e educação. (Org.) Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: Annablume: USP, 2004, p. 37-52.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais** – uma versão latino-americana. Ed. Online. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ETGES, Norberto J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH e BIANCHETTI (Org.) **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 60-94

FABRIS, Elí T. Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, nº1, pp. 232-245, jan/jun. 2010.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade.** Jan/jun. 2008, p. 117-134

FABRIS, Eli. **Em Cartaz** – O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e

trabalho docente. Porto Alegre, UFRGS, 2005, 250 p., Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.). **Cultura digital e escola.** Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 31-56.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: **A cultura da mídia na escola:** ensaios sobre cinema e educação. Autora (Org.) Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: Annablume: USP, 2004, p. 9-13.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores. **Ideação-** Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste- *campus* de Foz do Iguaçu, v.10, nº 1, 2008. p.93-103

FELIPE, Delton Aparecido. **Narrativas para alteridade:** o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação.** V. 12, nº 35, p.290-299, maio/ago. São Paulo, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 20, maio/jun/jul/ago, p. 83-94. São Paulo, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

FOLLARI, Roberto A. Algumas considerações práticas sobre Interdisciplinaridade. In: JANTSCH e BIANCHETTI (Org.) **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.107-137.

FRANKENSTEIN. Direção de Kevin Connor. Produtores: James Wilberger e Roger La Page. Produtora: Imagem Filmes. Estados Unidos, 11 de setembro de 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação:** educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, nº 3, 2005, p. 483-502.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola:** ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004, p. 22-35.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios Paulo Freire. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais Transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em www.espacoacademico.com.br

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os sofrimentos do jovem Werther**. Tradução e prefácio de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GÓMEZ, Orozco Guillermo. Comunicação Social e Mudança Tecnológica: Um Cenário de Múltiplos Desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (Org.) **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.81-98.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**: tradução do prefácio de Cromwell. Tradução e notas de Célia Berretini. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In. **The translation studies reader**. Lawrence Venutti (ed.). London: Routledge (1959), 2000.

JAMESON, Fredric. **A virada cultural**: reflexões sobre o pós-modernismo. Tradução de Carolina Araujo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 a.

JAMESON, Fredric. **Espaço e Imagem**: teorias do pós-moderno e outros ensaios de Fredric Jameson. 4. ed. Tradução: Ana Lúcia Almeida Gazzola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006 b.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.) **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.19-33.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.,1976.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 9-110.

KAYSER, Wolfgang. *O Grotesco*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia- estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001a.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed. 2001b, p. 104-131.

KOPP, Rudinei. **Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século 20** : Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury. Tese (Doutorado em Comunicação Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: history, theory and practice**. Detroit Wayne State University Press, 2005.

LEIS, Héctor Ricardo. Especificidades e Desafios da Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas. In: PHILIPPI, Arlindo Jr. e NETO, Antônio J. Silva, (editores) **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

LINCOLN, Yvonna S. e DENZIN, Norman K. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: o sétimo momento, deixando o passado para trás**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LUIZ JUNIOR, Celso. **O cinema como fonte de pesquisa na sala de aula: análise fílmica sobre a Resistência Armada à Ditadura Militar Brasileira**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2008.

LUZZI, Daniel Angel; PHILIPPI, Arlindo Junior. Interdisciplinaridade, Pedagogia e Didática da Complexidade na Formação Superior. In: PHILIPPI, Arlindo Jr. e NETO, Antônio J. Silva, (editores) **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 123-142

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro : UFRJ, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Tecnicidades, Identidades, Alteridades: Mudanças e Opacidades da Comunicação no Novo Século*. In: MORAES, Dênis de (Org.) **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.51-79.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOS, Marília. **Humanoides pós-naturais: atualizações de *Frankenstein* na cultura ocidental**. Tese (Doutorado em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MATTOS, Marília. O Duplo em *Frankenstein*. In: **Revista Inventário**. 4. ed. Julho 2005. Disponível no web world wide em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04mmattos>.

MORAES, Denise Rosana da Silva; DOMINGOS, Hêlena Paula. **Práticas interdisciplinares em mídia e educação: o cinema desvelando fronteiras no espaço escolar**. 6º Seminário Nacional do EDaPECI: Educação Digital na Contemporaneidade. Maceió, Alagoas, 2015 b.

MORAES, Denise Rosana da Silva; DOMINGOS, Hêlena Paula. As mídias e a interdisciplinaridade na formação de professores: diálogos pedagógicos. *Revista Educação e Linguagens*, v.4, nº6. Campo Mourão, jan/jun. 2015 a.

MORAES, Denise Rosana da Silva; DOMINGOS, Hêlena Paula. **A Sétima arte em diálogo interdisciplinar com a formação de professores/as: cruzando as fronteiras da memória em “1984”**. VIII Encontro Internacional de Letras – “Línguas, Linguagens, Cultura e Ensino: O Cruzamento de Fronteiras Imaginárias”, I Jornadas Latinoamericanas de Linguagem e Cultura e I Jornadinhas de Literatura Infantil e Ensino. Unioeste, campus Foz do Iguaçu, Paraná, 2014.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O Programa Mídias na Educação e na Formação de Professores/as: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá- UEM, 2013.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MOSTAFA, Solange Puntel. **Vigotsky e Deleuze: um diálogo possível?** Campinas: Alínea Editora, 2008.

MOSTAFA, Solange Puntel; NOVA CRUZ, Denise Viuniski (Org.) **Deleuze vai ao cinema**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010.

MYSKIW, Antônio Marcos. *Fronteira*. In: **Dicionário da Terra**. Marcia Motta (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NAGAMINI, Eliana. **Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar**. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo – USP, 2012.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. & CROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed. 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 1998.

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. **A obra literária vai ao cinema**: um estudo da prática docente em literatura brasileira. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**. II série, número 3, 2015. Vila Real, Portugal.

ORWELL, George. **1984**. Tradução Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

1984. Direção de Michel Radford. Produtor Simon Perry. Produtora: Virgin Films. Londres: 4 de abril de 1984.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. Tradução Heitor Aquino Ferreira. São Paulo: Globo, 2003.

PINTO, Alvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Ideação** - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – *campus* de Foz do Iguaçu, v.10, nº 1, 2008. p.9-40.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota, 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

REBECA, Elaine Simões Romual. **Cinema na sala de aula**: proposições para uma exploração estética de filmes por professores. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, 2011.

RIZZO JUNIOR, Sergio Alberto. **Educação audiovisual**: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo – USP, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. In: Autora (Org.) Roxane Helena Rodrigues Rojo. **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola, 2013.

RUSHDIE, Salman. **Cruze esta linha**: ensaios e artigos. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Rodrigo Fernando Assis dos. **O conceito de língua/linguagem em 1984 de Orwell**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

SARLO, Beatriz. **Tiempo presente**: notas sobre el cambio de una cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos Monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

SIMON, Roger I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed. 2001, p. 61-84.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou o Moderno Prometheu**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SPEISER, Sabine. **Interculturalidad y Educación**: diálogo para la democracia en America Latina. Simpósio LIN 06. Quito: Editora Moya, 7-11, julho, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, nº 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Trad. de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.