



Cinema e Educação: um caminho metodológico

Elí Henn Fabris

RESUMO – Cinema e Educação: um caminho metodológico. Este texto apresenta uma descrição analítica da experiência de uma pesquisadora em educação, que utilizou textos fílmicos em suas pesquisas. Nesse exercício, explicitam-se as condições atuais da relação entre cinema e educação e pesquisa em educação e a aproximação com duas filmografias (a hollywoodiana e a brasileira). Mostra-se a produtividade da articulação entre Estudos Culturais e os estudos foucaultianos em uma análise “visual crítica”. Comentam-se as principais pesquisas e estudos que ajudaram a tecer a trama metodológica apresentada e se descreve o *making of* das investigações. O processo que, didaticamente, se denomina como metodologia de pesquisa será o foco deste artigo.

Palavras-chave: **Cinema. Educação. Análise Visual Crítica. Metodologia de Pesquisa. Textos Fílmicos.**

ABSTRACT – Cinema and Education: a methodological path. This paper introduces a descriptive-analytic exercise of the experience of a researcher that has used filmic texts in her investigations. Such an exercise has required showing the current conditions of the relationship between cinema-education and research on education, as well as approximating two film categories (Hollywood and Brazilian) in the position of a researcher on education. In that exercise, the productivity of the articulation between Cultural Studies and Foucauldian studies has been shown in a ‘visual critic’ analysis. The main researches and studies that have helped to weave the methodological fabric have been commented, and the research making of has been described. The process that has been didactically described as methodology has been the focus of this article.

Keywords: **Cinema. Education. Critical Visual Analysis. Research Methodology. Filmic Texts.**

O ideal é que o cinema e o rádio fossem, no Brasil, escolas dos que não têm escolas.
(Roquete Pinto, 1936)

Roquete Pinto, em 1936, já anunciava uma função pedagógica para os meios de comunicação de massa, mas não poderia supor que, mesmo depois da universalização da escola, eles ocupariam um papel central na vida de todos, e não só daqueles que não têm escola. Na contemporaneidade, a mídia exerce sobre a população uma vigorosa ação pedagógica. Se considerarmos os mais de cem anos da existência do cinema, vamos observar diferentes movimentos com grande ou escassa produtividade, além de muitas invenções para melhorar os processos de produção, filmagem, apresentação e distribuição dos filmes.

Hoje, não podemos avaliar o quanto essa nova forma de contar histórias modificou a relação das pessoas com o conhecimento. Assistir a um filme no cinema, na televisão ou em DVD, por exemplo, são práticas incorporadas de tal modo ao cotidiano de muitas pessoas que parecem estar aí desde sempre. Porém, essas práticas foram aprendidas. Nas primeiras projeções, não dispúnhamos de legendas nem de som, apenas de imagens em movimento para contar as histórias. As reações da platéia eram as mais diversas – confusão, medo, curiosidade – diante desse novo conhecimento. Para explicar a sucessão de imagens silenciosas, Carrière (1995) conta que, ao lado da tela, posicionava-se um homem, o explicador, que apontava os personagens com um bastão, descrevendo as cenas uma por uma, processo que hoje é difícil de imaginar.

Na contemporaneidade, imersos numa cultura da imagem, alguns desses aprendizados ocorrem com naturalidade. No entanto, assistir a um filme, seja para entreter-se com ele, seja para analisá-lo, pressupõe aprendizagens específicas. Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações. São histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção. Quando dizemos que o cinema cria um mundo ficcional, precisamos entendê-lo como uma forma de a realidade apresentar-se.

Nessas histórias, mergulhamos e vivemos como se nosso corpo estivesse lá, incorporado àquelas personagens que experienciam na tela as mais fantásticas aventuras, dolorosos dramas, eletrizantes musicais, alegres peças de humor, envolventes melodramas, aterrorizantes suspenses e tramas de terror. Elas nos interpelam para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos com algumas posições e dispensemos outras. Naquele momento, ocorre uma simbiose entre o corpo do espectador e a história vivida na tela; o tempo e o espaço tornam-se os mesmos representados na película. Quando assistimos a um filme, a experiência renova-se – é como se fosse a primeira vez, somos levados a um tempo inaugural, sempre no presente. Podemos entender essa experiência

como uma viagem em que somos convidados a ir a diferentes lugares, a conhecer povos, línguas, costumes que se aproximam ou se distanciam das nossas experiências culturais. Deslocamo-nos para o passado, para o presente e para o futuro na mesma velocidade das imagens que são apresentadas na tela, embora vivendo em um tempo presente. Com essa experiência, enriquecemos a nossa própria história. Foi dessa arte, indústria, produção cultural – que, em cada década, assume uma nova dimensão e que, na contemporaneidade, através da alta tecnologia, continua cada vez mais se metamorfoseando e produzindo efeitos na vida das pessoas – que me aproximei nos últimos anos de forma mais intensa, não só como espectadora, mas como professora e investigadora.

Com este texto, pretendo descrever minha experiência como pesquisadora em educação, que utiliza textos fílmicos em suas investigações. Para isso, pretendo discutir como me aproximei de duas filmografias (a hollywoodiana e a brasileira); mostro também a articulação entre Estudos Culturais e os estudos foucaultianos em uma análise “visual crítica”. Cito as principais pesquisas e estudos que me ajudaram a tecer a trama metodológica e descrevo o *making of* da investigação. Nesse processo que, didaticamente, denominamos de metodologia de pesquisa é que colocarei o foco analítico neste artigo que ora apresento.

Aproximação com o Cinema

Minha aproximação com o cinema como objeto de estudo e investigação foi um grande desafio. Resisti muito até entender que poderia desenvolver um trabalho político sem estar no espaço físico da escola, que analisar filmes me levaria a discuti-la sem, todavia, estar presente naquele espaço. Percebi que a escola estava viva no cinema. Foi assim que a fronteira entre realidade e ficção começou a se diluir e a me desafiar como possibilidade de uma pesquisa que não abria mão da experiência crítica.

Meu encontro com um campo de teorizações, os Estudos Culturais, colocou-me em contato com o cinema, como uma possibilidade não apenas de entretenimento e de material ilustrativo e/ou pedagógico de minhas aulas. Explico melhor: passei a ver os filmes como sistemas de significação. Eles não apenas divertem como, também, ao fazerem isso, desenvolvem uma pedagogia, ensinam modos de vida. As teorizações dos Estudos Culturais numa perspectiva pós-estruturalista permitiram-me olhar para esses artefatos da cultura como *lócus* de produção de sentidos particulares, gestados nesse lugar de compartilhamento e lutas por imposição de significados que é a cultura.

Quero destacar também que essa aproximação me permitiu questionar as metanarrativas modernas, entre elas, a noção de sujeito – essencial, transcendental –, para deslocá-lo do centro dos processos sociais e entendê-lo como efeito de tais processos. A perspectiva pós-estruturalista ainda possibilitou-me problematizar o papel denotativo atribuído à linguagem para conferir-lhe um papel atributivo. Ou seja, a linguagem não se limita a descrever as coisas do

mundo; ao fazê-lo, ela participa ativamente de sua produção. Essa mudança no entendimento do papel atribuído à linguagem, que se convencionou chamar de “virada lingüística”, marcou centralmente esse entendimento. Foi a aproximação com essa perspectiva que me desafiou a gestar um estudo cultural produtivo para a área da educação. Dessa forma, passei a desenvolver pesquisas cuja posição política se expressa na problematização constante das relações de poder. Essas dinâmicas estão envolvidas nos processos de significação e de desnaturalização das verdades, tornando evidente o caráter contingente e histórico das pesquisas.

Essa articulação teórica também me permitiu acessar autores e autoras que têm empreendido análises culturais no Brasil, especialmente na área da educação. Nessa ação, tomei como desafio seguir o proposto por Stuart Hall (2000, s.p.) quando, em uma entrevista, advertiu para que retomássemos a análise do contexto cultural no qual foram gestados os textos culturais. Assumindo a abordagem sugerida por esse autor, passei a entender como produtiva a retomada da relação entre discurso e poder nas análises desenvolvidas. É preciso referir ainda que, ao analisar os primeiros fragmentos filmicos, descobria cada vez mais como as ferramentas desse campo de estudos possibilitavam-me formular outras perguntas. Eram questões que me levavam a problematizar intensamente a escola e o trabalho docente na cultura brasileira. Foi a partir desse tensionamento que outros conceitos foram se impondo nas investigações, os quais, em um primeiro momento, nem percebia como importantes.

Nessa perspectiva, passei a tomar o cinema como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo “realidades”. Portanto, passei a tomar os filmes como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados.

Compreendi que o cinema e toda a sua filmografia poderiam ser objetos de estudo produtivos também para a educação. Busquei auxílio em muitos autores que vêm anunciando a necessidade de uma alfabetização que envolva os artefatos imagéticos do nosso tempo ou, por outro lado, aproximei-me daqueles que mostram a produtividade de pesquisas com o cinema ou demais produtos da mídia. Inspirada em estudos de pesquisadores que anunciam a necessidade de utilizarmos outras lentes e deslocarmos o foco de nossas investigações para analisarmos a complexidade dos processos sociais, comecei a estudar e a problematizar a educação, buscando formular outras perguntas.

A investigação que utiliza filmes como material empírico pode desenvolver-se de diferentes formas. Essas sobre as quais estou comentando não se inserem no conjunto de análises visuais ou imagéticas que privilegiam apenas a estética das imagens – as imagens em movimento que o cinema produz foram analisadas a partir do que elas produzem como significados culturais. Os filmes foram tomados como textos culturais que ensinam, que nos ajudam a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos e contribuem na produção de significados sociais. Eles contam histórias, e analisar tais textos criticamente é uma possibilidade de

entender não só os processos em que foram gestadas, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam.

É preciso entender a educação como um processo cultural amplo que ultrapassa os limites da escola. Esse é um esforço empreendido por uma parcela considerável de estudiosos que ampliam a concepção de pedagogia, tomando toda pedagogia como cultural e incluindo na expressão “pedagogia cultural” aquelas que são produzidas em locais sociais distintos da escola.

Os estudos dos diferentes artefatos culturais têm proporcionado um outro olhar para a área da educação, vista agora como muito menos restrita ao espaço escolar e muito mais aberta a conexões com outros lugares sociais. Trata-se de um olhar que descentra o sujeito e o vê inscrito em práticas culturais enredadas em relações de poder. Assim, pesquisadores vêm agregando às suas análises questões culturais de gênero, raça, etnia, classe social e outras nuances que o contexto das pesquisas exigir, formulando outras questões e tendo em vista, principalmente, a complexidade dos acontecimentos sociais.

Aproximação entre Cinema, Pesquisa e Educação

[...] em matéria de cinema somos obrigatoriamente iniciantes: “compreendê-lo” equivale a “saber vê-lo”, uma tarefa sempre inacabada, sempre renovada. Porque, quando o cinema não for mais capaz de provocar surpresa e espanto, quando alguns filmes não levarem à perplexidade o espectador, certamente alguma coisa estará errada: ou com o cinema ou com o espectador (Araújo, 1987, p.13).

No Brasil, educação e cinema têm uma aproximação recente. Pesquisas em educação envolvendo o cinema constituem uma relação ainda mais incipiente. Além disso, o cinema é formado por um complexo sistema de linguagens que nos desafia permanentemente no processo de compreendê-lo. Quando nós, pesquisadoras e pesquisadores da educação, escolhemos o cinema como campo para nossas investigações, rompe-se a primeira fronteira, aquela que separa a comunicação e a educação. Esse é um limite que é preciso ultrapassar, mas é necessário ter certo cuidado para continuar com o foco na educação – as pesquisas precisam investigar o campo da educação. A área da comunicação contribuirá com os conhecimentos que dão conta da especificidade do cinema ou de qualquer outro artefato midiático que esteja sendo analisado, mas deve-se demarcar o foco das investigações em educação com questões e problemáticas que não sejam apenas interessantes, lúdicas ou consideradas temáticas da moda, mas temas necessários, úteis, inovadores, criativos. As pesquisas em educação precisam manter um compromisso político com a área, contribuir no encaminhamento dos problemas educacionais de nosso País. Retomo a epígrafe que escolhi para iniciar essa seção, reforçando a constante iniciação a que o cinema nos remete, numa dinâmica desafiadora e necessária para qualquer pesquisador ou pesquisadora.

Continuando a descrição da aproximação entre cinema e pesquisa em educação, é importante citar o estudo de Fischmann (2002): o pesquisador desenvolve um interessante inventário de âmbito internacional de algumas pesquisas no campo educacional. Elas investigam questões referentes à cultura visual e à educação por meio de análise de filmes, televisão, anúncios, fotografias, cultura popular ou outros artefatos que produzem imagens. O autor analisa a atual resistência às imagens por parte dos pesquisadores educacionais. Ele considera que há pontos obscuros que ainda não conseguimos detectar, cujo esclarecimento se torna necessário para a compreensão desse comportamento. Ele cita dois motivos para a resistência: um seria econômico – trabalhar com imagens exige recursos mais dispendiosos; o outro seria causado pelos próprios editores de publicações, que exigem, muitas vezes, que as investigações sejam traduzidas em palavras e números.

Nos estudos que realizei usando filmes, também enfrentei muitas dificuldades, que se apresentaram já no momento da busca pelos filmes e gravações, nas seleções de cenas e na elaboração de um pequeno vídeo para ajudar no processo de apresentação do estudo. Pesquisar utilizando imagens, principalmente imagens em movimento, leva-nos a usar outros recursos, diferentes dos tradicionais. O material de observação e análise precisa ser visto, colocado em cena; a relação espaço-temporal é outra. Os gastos financeiros incluem desde o valor de um CD até as despesas com gravações e materiais para edição de cenas para análise, sem comentar o grande período de tempo que temos que dispensar para as decupagens e para o trabalho com o material empírico.

Outra pesquisadora que analisa as condições das pesquisas em educação que utilizam filmes é Duarte (2002). Em seu livro sobre cinema e educação, faz menção a algumas pesquisas que utilizam filmes como objeto de investigação. Ela mostra que, cada vez mais, pesquisadores vêm considerando o cinema como campo de estudos, embora reconheça a defasagem do cinema frente a outras temáticas de investigação. Ela refere que:

O reconhecimento da importância social do cinema ainda não se reflete, de forma significativa, nas pesquisas que desenvolvemos na área da educação. A discreta publicação de artigos sobre o tema em nossos periódicos sugere que os pesquisadores dessa área ainda dão pouca atenção aos filmes como objeto de estudo (p. 97).

Todo trabalho de investigação demanda um momento de busca de referências sobre a temática em questão. Nesse processo de desbravamento e de apropriação do conhecimento já produzido, encontrei inicialmente, como única pesquisa desenvolvida no Brasil que usou filmes como material empírico, abordando mais especificamente a temática da escola e do trabalho docente em “filmes de escola”, o estudo que analisa as representações de espaço e tempo escolares em filmes hollywoodianos (Fabris, 1999). Autores como Dalton (1996), Giroux (1995a; 1995b; 1996) e Kellner (1995), que vêm desenvolvendo análises de filmes produzidos em seu país, foram inspiradores para o desenvolvimento da análise cultural que me

propus a fazer, tanto na primeira pesquisa quanto na segunda, em que utilizei filmes brasileiros (Fabris, 2005). Algumas pesquisas brasileiras que utilizaram filmes em suas investigações com diferentes metodologias e problematizações são de Kindel (2003), Sabat (2003), Rael (2002), Thoma (2002) e Gomes (2000). Atualmente, outros estudos e pesquisas utilizando filmes estão em desenvolvimento em muitos programas de pós-graduação no Brasil, em diferentes linhas e abordagens, e houve também um considerável incremento de novas publicações sobre análises fílmicas na educação.

Ao desenvolver uma análise cultural nessa perspectiva, distanciei-me das investigações que analisam as representações apenas descrevendo-as ou tomando-as como fiéis e definitivas. Experimentei uma forma de pesquisar em que as representações foram tensionadas através dos conceitos que emergiam das problematizações dos referidos estudos e foram analisadas em relação ao contexto cultural em que tais produções circulam e produzem efeitos.

Assim, procurei analisar os filmes e sua visualidade como um tipo de discurso no sentido desenvolvido por Rose (2001, p. 136-137), que, ao falar de uma “análise visual crítica” e inspirada no conceito foucaultiano de discurso, assim se expressa:

[...] o discurso é um determinado conhecimento sobre o mundo que molda a forma de o mundo ser compreendido e de as coisas serem feitas neste mundo [...]. É possível pensar-se na visualidade como uma espécie de discurso também. Uma visualidade específica torna certas coisas visíveis de determinadas maneiras e torna outras coisas não visíveis.

Inspirada nessa autora, na sua “metodologia visual crítica”, não tomei o método como uma forma definida e definitiva, mas estive atenta às questões necessárias para que o exercício analítico dos filmes pudesse se constituir em uma análise cultural comprometida com as práticas sociais que envolvem a escola nos diferentes contextos (hollywoodiano e brasileiro). Rose (2001, p. 03) fala sobre essa forma crítica de análise visual:

Com o termo “crítica” quero dizer uma abordagem que reflita acerca do visual quanto a sua significância cultural, suas práticas sociais e as relações de poder em que está incrustada; e isso significa refletir sobre as relações de poder que produzem, são articuladas e podem ser contestadas pelas formas de ver e imaginar.

Assim, considerando essa concepção de crítica, procurei “examinar as imagens com cuidado”, conforme, também, sugerido pela autora. Com isso, quero dizer que não tomei as imagens apenas como reflexo do contexto, mas como produções culturais que produzem efeitos diferenciados, que vão além do contexto em que foram produzidas. A história da educação estadunidense, bem como da educação brasileira está presente nos filmes produzidos nesses países; ao mesmo tempo, no momento em que circulam em outros contextos, outros significados se juntam a essas histórias. Há uma linguagem cinematográfica e uma política cultural que envolvem as produções nacionais e que igualmente contribuem para os sentidos produzidos.

Também tentei, ainda de acordo com Rose (2001, p. 10), “ponderar acerca das condições sociais e dos efeitos dos objetos visuais”, no sentido de olhar para as representações fílmicas como produzidas e produtoras de práticas sociais e, assim, também de inclusões e exclusões sociais.

Essa metodologia considera o lugar de quem analisa os filmes. Esse jeito de olhar da educadora, mulher, mãe, pesquisadora constituída no espaço da nação brasileira é entendido como uma produção cultural. Portanto, mostra a contingência das análises, ou seja, assume a historicidade do olhar, assume que nosso modo de ver não é natural, mas construído na cultura (Rose, 2001).

Foi um grande desafio tentar colocar em prática as estratégias apontadas por Rose (2001, p.158) na análise de materiais visuais: “examinar as fontes com outros olhos, absorver-se no material, identificar os temas-chave, examinar seus efeitos de verdade, dar atenção a sua complexidade e suas contradições, examinar tanto o visível quanto o invisível, dar atenção aos detalhes”.

Também foi útil entender o processo de interpelação. A partir da crítica pós-estruturalista, que assume o descentramento do sujeito moderno (Hall, 1997), entende-se que as identidades não são categorias essenciais, naturais, fixas, unas, globais, e sim que podem ser relacionais, sociais, mutantes, múltiplas e contingentes. Admite-se também que a interpelação não é um processo unilateral; para efetivar-se, ela precisa do pólo ativo do sujeito. Os indivíduos, ao assumirem essa ou aquela identidade, são interpelados por discursos e, ao mesmo tempo, transformam-nos de acordo com suas histórias de vida, com as posições-de-sujeito que ocupam no instante da interpelação. Esse é um processo infinito, complexo e instável, em que se articulam identidades, em que muitas são rejeitadas, outras são abandonadas e algumas são assumidas, o que confere, provisoriamente, um sentido de pertencimento a um determinado grupo social. Utilizo o termo “interpelação” com esse entendimento.

Para marcar a incerteza e a mobilidade da produção dos significados, foi importante considerar também as contribuições da teoria de endereçamento, discutida por Ellsworth (2001), que nos mostra que os artefatos, como o cinema, vão escolher um alvo para suas histórias; mesmo assim, o endereçamento não tem garantia de acertar o ponto previsto. Os significados pretendidos pelos produtores escapam, atingem outros alvos ou até mesmo produzem outros sentidos, alcançando outros endereços. É esse complexo processo que nos possibilita desenvolver diferentes leituras de um texto fílmico e dele extrair prazeres e questionamentos diferenciados e até mesmo opostos. O endereçamento pode ser entendido como uma forma de interpelação, um modo como se processa a convocação para que os sujeitos assumam determinadas posições e não outras. Essa ação é imprescindível no processo de constituição de identidades culturais.

A alquimia metodológica proposta não veio apenas da autora referida, mas também de Duarte (2002), Fischer (1997; 2000; 2001a; 2001b) e Turner (1997). Foi inspirada nesses estudos que consegui me movimentar na área de intersecção entre comunicação e educação. O desafio era olhar para os filmes não apenas

como espectadora, mas como alguém que buscava tocá-los para que mostrassem sua produtividade nas respostas às questões investigativas. Foi assim, trabalhando o material empírico com a ajuda do referencial teórico, depois de idas e vindas, de muitas tentativas para construir não somente um caminho, uma problematização, como também uma metodologia que me ajudasse a manter o rigor no trato dos textos fílmicos, que cheguei à elaboração de algumas fichas para análise da filmografia. Esses instrumentos viabilizaram o processo de decupagem das cenas e o “cuidado com o material” – o que passo agora a descrever.

Análise Fílmica: sobre a organização, a seleção e a análise

Analisar uma produção como o cinema, que rompe com as formas mais comuns de representação, em que a materialidade é a imagem em movimento, é ingressar em uma outra dimensão do conhecimento. A imagem em movimento não apenas tenta reproduzir o “real”, como também nos faz entrar em uma dimensão espaço-temporal singular, criando um jeito novo de conhecer através do olho da câmera; nesse processo, pensamos e conhecemos por imagens. Com ele, vivi a experiência de ser uma pesquisadora que se viu envolvida com todas as emoções das histórias fílmicas, que ocupou a posição de espectadora, produtora e câmera, interagindo com todo o sistema de significação desse artefato cultural.

Considerar que as obras foram produzidas em um determinado contexto e que, portanto, carregam marcas que falam desse tempo e espaço foi uma preocupação minha. Assim, no caso do estudo com filmes brasileiros, esses foram situados em um contexto histórico de política do audiovisual no Brasil, tomados como artefatos que implicam práticas sociais, como ir ao cinema ou colocar-se à frente de uma televisão e, nesses momentos, encontrar a grande maioria de filmes estrangeiros; ir para a escola e continuar assistindo a essas mesmas imagens que falam de outros países; e, ainda, não nos reconhecermos nas imagens fílmicas que circulam em nossas casas, escolas e sociedade em geral. Já no caso da pesquisa com filmes hollywoodianos, a política industrial de Hollywood na produção dos filmes foi considerada em sua abrangência e como modelo que se impõe ao mundo.

Se entendemos que culturas diferentes constroem diferentes relações com a educação e a escola, devemos perguntar se circula entre nós uma representação globalizada de escola. Precisamos ficar alertas para os efeitos da mídia nessa produção de representações mais globais e menos locais ou vice-versa.

No caso da investigação desenvolvida com filmes brasileiros, foi necessário olhar para o cinema brasileiro como uma produção local, no contexto da produção cinematográfica mundial. Foi preciso situar o material empírico com que trabalhei como um produto da cultura brasileira, discutindo como essa cultura se constitui e como a brasilidade se conecta aos sentidos de escola e trabalho docente, produzindo movimentos de deslocamentos e/ou de fixação a certos padrões culturais.

Ao explorar o material empírico, tensionado pelas leituras, via que as representações de docência estavam atreladas a um sistema de significação que marca a história de formação docente: a feminização do magistério. Decidi não tratar dessas representações de forma isolada, mas analisá-las junto ao sistema de significação da feminização do magistério e de seus enunciados – magistério: um trabalho de mulher; a professora: uma mulher que rompe padrões de feminilidade e de sexualidade; branquidade e docência: quem pode ser professora; trabalho docente: privilégios, *status* e salários baixos; um jeito brasileiro de ser professora: as “tias”.

Dessa perspectiva, analisei um conjunto disperso de significados, que foram separados, pelo exercício de análise, dos contextos locais e significados triviais e agrupados como enunciados. Nas duas investigações desenvolvidas, tomei o cinema como um produto criado culturalmente que traz as marcas, as inscrições das culturas na sua forma de expressão, nas representações que produz. Há uma materialidade fílmica (visível, dizível e de silêncios) criada pela linguagem própria desse artefato, como movimento e posição da câmera (ângulos), abertura ou fechamento da cena (planos) e outros efeitos utilizados na operação de transformar as imagens em histórias que nos capturam e seduzem.

O gênero do filme é também uma forma de produzir significados específicos. O melodrama, o *western*, o filme *noir*, a ficção científica, o musical ou outros gêneros mais específicos já definem certas características que vamos encontrar em um filme. No entanto, nem todos os filmes seguem um único gênero, e muitos não se enquadram em apenas um deles, embora o gênero também seja uma forma de fixar o sentido. Por exemplo, ao assistirmos a melodramas, alguns desfechos são quase certos para as histórias narradas, o que vale também para as demais categorizações. O gênero leva-nos por caminhos semelhantes, embora não possa assegurar ou fixar nenhum sentido *a priori*.

Hollywood, onde se encontra uma poderosa indústria cinematográfica, cria uma linguagem e uma narrativa que se tornam universais, marcando o modo de vida americano, o comentado *american way of life*. A narrativa tradicional segue certa linearidade, contendo um início e um desenvolvimento e levando, quase sempre, a um entendimento final, a um acerto, a um desfecho.

A linguagem cinematográfica possui uma gramática específica. Iniciei a aproximação com essa arte e indústria constituída por um sistema de linguagens e intensifiquei o contato com ela. Embora não me detenha nessa descrição, uma estratégia que utilizei foi inserir na ficha de decupagem as principais características dessa linguagem e que puderam ser observadas na descrição e na análise das cenas.

Para que pudesse entender como funciona essa linguagem, empreendi vários estudos. Além da leitura de livros específicos, também realizei alguns cursos sobre cinema, passei a assistir sistematicamente ao Canal Brasil, um canal de TV por assinatura com programação exclusiva de filmes brasileiros ou sobre o processo de filmagens cinematográficas de produção brasileira. Também consultei *sites* com programação hollywoodiana. Passei a integrar uma lista de discussão sobre cinema brasileiro – Cinemabrasil – e a frequentar mais assiduamente as salas de

cinema. Assim, aproximei-me do mundo do cinema e de termos como “tomadas”, “claquete”, “cenas”, “ângulos”, “planos”, “*close-ups*”, “efeitos óticos”, “efeitos especiais” e outros que compõem a linguagem técnica dessa produção cultural que, para mim, começaram a fazer sentido no momento de assistir aos filmes.

A música e os sons diegéticos são usados nos filmes para produzir certos significados, tanto aumentando o sentido de realidade quanto ampliando o estado emocional produzido por determinadas cenas. A música é utilizada para reforçar e/ou revelar as emoções e sentimentos.

As cores utilizadas, as atrizes e os atores famosos selecionados, marcados por interpretações anteriores como vilões/vilãs, heróis/heroínas, ou artistas da música popular e da televisão contribuem para a construção de certos significados. Também os diretores imprimem sobre os filmes uma carga de significados, sendo que muitos deles já são reconhecidos por um estilo próprio. Muitas pessoas vão ao cinema cada vez que uma nova produção de um determinado diretor é lançada no mercado. Tal como os livros e outras produções culturais, os filmes são obras marcadas pelos seus diretores, roteiristas e demais profissionais da equipe de produção, responsáveis pelo formato final da história, que nos encanta ou decepciona quando exibida nas telas do cinema.

Durante todo o processo de investigação, foram elaboradas fichas e tabelas para auxiliar no registro dos procedimentos de decupagem e na análise dos filmes. As fichas técnicas e o material informativo sobre as películas foram utilizados como fonte de informações sobre a obra. Descrevo e comento a seguir algumas estratégias metodológicas utilizadas nestas pesquisas. No entanto, não é minha pretensão criar um modelo de análise fílmica; quero aqui tão-somente mostrar como desenvolvi o caminho metodológico nessas investigações e, talvez, possibilitar alguma articulação com outros pesquisadores. A seguir passo a descrever tal processo.

Filmografia para análise. Os filmes são selecionados a partir da problematização da pesquisa. Só podemos selecioná-los e definir se vamos analisar um filme ou um conjunto deles a partir dessa definição. Após o período de seleção, os filmes são submetidos a um processo intenso de trabalho. São assistidos várias vezes. Nesse período, acontece um processo de “alfabetização” na filmografia em questão. Inicialmente, pode-se resistir a assistir a alguns dos filmes, pois podemos estar mais conectados a outras estéticas. Internet, livros e revistas especializadas podem ser utilizados para a busca de comentários, sinopses, críticas, imagens e materiais diversos e atualizados sobre essas produções e sobre a filmografia em questão.

Filmografia complementar. São filmes utilizados para fazer relações e podem servir como exemplos no auxílio à argumentação. Torna-se importante o conhecimento da produção de diferentes diretores e de um conjunto de obras sobre a temática a ser pesquisada.

Fichas técnicas. Usadas para localizar, selecionar e caracterizar o processo de produção e distribuição do filme a ser analisado. Geralmente incluem a sinopse e o elenco do filme.

Tabela de linguagem cinematográfica. Usada para conferir os significados em cada fragmento selecionado. Nessa tabela, descrevemos os significados da linguagem cinematográfica, todos os tipos de ângulos, planos e outras técnicas utilizadas na linguagem cinematográfica. Constitui-se em um recurso valioso, principalmente para pesquisadores que não pertencem à área da comunicação e não têm um contato mais próximo com a linguagem do cinema.

Ficha dos critérios de seleção dos filmes. Toda pesquisa precisa delimitar e estabelecer critérios de seleção do material investigado. Tive necessidade de construir alguns parâmetros, descritos a seguir, para orientar a seleção. Esses critérios devem garantir abrangência e legitimidade e que o material seja representativo da temática pesquisada. Por exemplo, na pesquisa com filmes brasileiros (Fabris, 2005), selecionei filmes que foram premiados nacional ou internacionalmente, que tinham relação com a literatura brasileira ou que haviam tido grande circulação nacional. Os filmes também deveriam ser produtos passíveis de ser encontrados, ou seja, oferecidos em espaços de grande circulação de público e comuns em locadoras ou em locais de compra de vídeos. Conforme já anunciei, esses filmes não são considerados “filmes de escola” e não seguem a narrativa comum a estes (Duarte, 2002), mas a escola é significada nas histórias que produzem. Também não foram foco da investigação as produções consideradas como “filmes educativos”.

Já na pesquisa com filmes hollywoodianos (Fabris, 1999), os critérios de seleção foram outros; a partir da problematização, busquei investigar os tempos e espaços escolares nos filmes sobre escola. Como essas produções tinham suas histórias centradas na escola, eram considerados “filmes de escola” e também deveriam ser de grande circulação nas escolas e cursos de formação de professores.

Tabela de levantamento das representações. Para selecionar os filmes, foi preciso vê-los muitas vezes; no caso das pesquisas acima referidas, foi importante marcar as representações que os filmes faziam circular em suas histórias. A tabela foi um elemento auxiliar para a seleção dos filmes a serem analisados. No caso, não eram selecionados filmes em que não apareciam representações de escola, professores e alunos.

Ficha de decupagem. Utilizada para registrar a decupagem e a descrição de cada cena, com seus planos, ângulos e trilha sonora; descrever as representações de docentes, estudantes e escola; caracterizar o período referente à educação na sociedade brasileira, dados sobre a produção do filme, diretor e linguagem cinematográfica. Foi preciso fazer a decupagem das cenas e revê-las várias vezes. Decupagem, na linguagem cinematográfica, é o processo em que o filme sofre sua produção, em que ele começa a ganhar sua forma cinematográfica, indicações de diálogos, som, música, etc. Na metodologia de análise, está sendo tomada neste sentido: “a palavra decupar vem do francês *découper*, que significa ‘cortar em pedaços’. Na prática, é o momento em que o diretor e o roteirista dividem cada cena em planos” (Araújo, 1995, p. 62). Usar esse processo para analisar os discursos fílmicos assemelhou-se ao processo de “desmanchar o material”, como

Fischer (2001b) convida-nos a fazer quando analisamos o material empírico nas pesquisas com produtos da mídia. É preciso dizer, ainda, que as imagens têm força na produção do significado, mas que, nas análises, detive-me na relação entre texto falado e imagem. Portanto, não foi uma análise que se deteve na descrição profunda da gramática fílmica, de forma isolada. Ela só foi explorada porque colabora na produção do significado produzido em determinada cena, e não por conter um significado *a priori*.

Ficha de decupagem–montagem. Usada para registrar os fragmentos de cada filme que foram selecionados para compor os conjuntos de significados em que podemos ler diferentes enunciados. Essa ficha foi útil para organizar os enunciados, os núcleos de sentidos.

Ficha de articulação fílmica. Essa ficha propiciou a articulação de fragmentos fílmicos que compõem os conjuntos de significação a partir do material analisado. Esse material pode ser tomado como uma ficha-síntese, aquela que mostra de forma mais clara os “achados” da pesquisa. A partir do material selecionado e já trabalhado nas outras fichas, organizei uma forma de trabalhar com os filmes que denominei de “articulação fílmica”, a qual me permitiu compor um mosaico de fragmentos fílmicos para analisar regularidades e silêncios de certas representações e certos discursos. Nessa articulação, cada filme produz certos significados, que se juntam aos demais, criando um campo de significação. A partir desse campo, foi possível a leitura de muitos enunciados.

Considerações Finais

Com as investigações que articulam cinema e educação, descobri que é possível uma ação política também com essa modalidade de investigação e que a escola contemporânea tem muito a ganhar com as pesquisas advindas das análises fílmicas. Penso que esse modo de lidar com os textos fílmicos que engendrei é uma das muitas possibilidades de análise visual. Acredito que articular as ferramentas teóricas e a temática pesquisada ao contexto cultural em que tais produções fílmicas são gestadas nos possibilita imprimir às análises uma significativa historicização.

Por exemplo, na pesquisa com filmes hollywoodianos (Fabris, 1999), encontrei convergência para representações mais homogêneas, binárias e hegemônicas da docência. Pude observar o privilégio de um modelo padrão de docência orientado pelos valores da sociedade estadunidense, que são levados ao mundo como uma lição para as demais sociedades. Mas considero que o diferencial da pesquisa se deu nas articulações possíveis para analisar os tempos e espaços escolares predominantes nos filmes, produzindo uma escola conectada aos padrões que vivemos intensamente na escola brasileira. Analisar esses filmes possibilitou-me historicizar os significados que eles colocam em circulação, mostrar como eles também circulam nas escolas brasileiras, reafirmando e estimulando, por exemplo, a “pedagogia do herói”, tão viva em nossas escolas de formação.

Já na pesquisa com filmes brasileiros (Fabris, 2005), filmografia inicialmente selecionada por apresentar uma característica totalmente diferenciada da hollywoodiana, tive que incorporar ferramentas que não pensava em usar, pois a filmografia mostrava certos deslocamentos das representações tidas como padrão de docência. Um exemplo foi o conceito de hibridização, que conduzia a uma cilada; tive que ressignificá-lo para que pudesse entender a cultura brasileira em sua complexidade, embora o grande enunciado da “feminização do magistério” lá estivesse expresso. No processo de “desmanchar os materiais”, foi possível analisar através de um plano-detalle a única possibilidade para se abordar a homossexualidade feminina em um filme dos anos 80, em que uma das protagonistas era professora. Com a investigação, foi possível analisar os meandros da feminização do magistério no contexto da história da educação brasileira.

Por meio desse exercício, conecta-se a análise fílmica com outras áreas de conhecimento. Essa é uma possibilidade de abrir a docência para outras perguntas, ligadas ao contexto cultural em que tais produções foram inventadas e aos contextos culturais em que circulam.

Outro ponto que gostaria de ressaltar como reforço desse argumento foi a não-presença da professora negra em um conjunto de 17 filmes. Esse é um silêncio poderoso para um país como o Brasil, onde circula intensamente uma apologia à democracia racial e onde a população é intensamente mestiça e negra.

Tem importância saber em que época um filme foi produzido e que histórias circulavam naquele momento sobre a docência. Foi nessa trama que encontrei o termo “tia” circulando nos filmes brasileiros da década de 80 como uma forma de nomear a professora. Esse foi apenas o início da investigação de tal representação. Garimpar como se chega a essa forma que parece um jeito tão “brasileiro” de nomear a professora foi um caminho de muitas buscas e estudos. A discussão e a análise da filmografia brasileira permitiram-me problematizar a narrativa celebrativa dos processos hibridizadores da cultura brasileira.

Sei que esse modo de analisar textos fílmicos ainda pode ser aperfeiçoado e incrementado com outras possibilidades que a trama da problematização indicar como necessária, podendo incorporar práticas de discussões de filmes com diferentes públicos e intensificar a análise de estéticas diferenciadas. Essas podem ser algumas formas produtivas de continuarmos inventando outras possibilidades de pesquisas com textos fílmicos na educação. Um desafio que se apresenta indispensável nessa experiência de pesquisa com produtos da mídia será armar problematizações complexas para fazer ver a educação de nosso tempo com argúcia teórica e comprometimento político.

Referências

- ARAÚJO, Inácio. Prefácio. In: COSTA, Antônio. **Compreender o Cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- _____. **Cinema: o mundo em movimento**. São Paulo: Scipione, 1995.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema**. Tradução de Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CINEMABRASIL. Lista de discussão. Disponível em: <http://www.cinemabrasil.org.br>.
- COMPARATO, Doc. **Da Criação ao Roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- COSTA, Antônio. **Compreender o Cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.
- _____. Mídia, magistério e política cultural. In: _____ (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000a. P. 73-91.
- _____. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 71-82, maio/jun./jul./ago. 2002.
- _____. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- _____. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- _____.; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. DP&A, 2005.
- DUARTE, Rosália. A pedagogia da imagem fílmica: filmes como objeto de pesquisa em educação. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 103-124, 2000.
- _____. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. **Cinema**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <fabris2000@uol.com.br> em out. 2002a.
- ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito**. Tradução de Tomaz T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 07-77.
- 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.
- _____. **Representações de Espaço e Tempo no Olhar de Hollywood sobre a Escola**. Porto Alegre, UFRGS, 1999, 182 p., Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.59-79, jul./dez., 1997.
- _____. Técnicas de si na TV: a mídia se faz pedagógica. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 4, n. 7, p.111-139, jul./dez., 2000.

- _____. **Adolescência em Discurso:** mídia e produção de subjetividade. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 298f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- _____. **Televisão & Educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.
- _____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001b.
- _____. Cinema e TV como experiência crítica e fruição. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), XIII, **Anais...** Recife, 2006.
- FISCHMANN, Gustavo. Reflexões sobre Imagens, Cultura Visual e Pesquisa Educacional. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 25. **Anais...** Caxambu (MG), 2002.
- GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 144-158.
- GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995a. P. 132-158.
- _____. A Disneyização da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995b. P. 49-81.
- _____. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura Infantil:** a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo J. Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P. 87-108.
- _____. O filme *Kids* e a política de demonização da juventude. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 123-136, jan./jun. 1996.
- GOMES, Paola Menna Barreto. **Princesas:** produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 378f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- _____. Entrevista concedida ao jornal **À Tarde online**. Disponível em: <http://www.atarde.com.br/materia.php3?id-materia=15139>. Acesso em: 27 jul. 2000.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 104-131.
- _____. **A Cultura da Mídia – Estudos Culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- KINDEL, Eunice A. I. **As Representações de Natureza nos Filmes Infantis da Disney**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 201f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- MARCEL, Martin. **A Linguagem Cinematográfica**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.

- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os Exercícios do Ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Tradução de Jacob Gorender. São Paulo: SENAC, 2001.
- RAEL, Cláudia. **A Mocinha Mudou Para Melhor?** Gênero e sexualidade nos desenhos animados da Disney. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 84f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- ROSE, Gillian. **Visual Methodologies**. London: Sage, 2001.
- SABAT, Ruth. **Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 183f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- THOMA, Adriana da Silva. **O Cinema e a Flutuação das Representações Surdas**. “Que drama se desenrola neste filme?” Depende da perspectiva... Porto Alegre: UFRGS, 2002. 259f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- TURNER, Graeme. **Cinema como Prática Social**. São Paulo: Summus, 1997.

Referências fílmicas

Reichenbach, Carlos. **Anjos do Arrabalde**. Brasil, 1986.

Elí Henn Fabris é mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Endereço para correspondência:
eli2000@uol.com.br

