



A Mídia cinema e a formação de professores/as num contexto de fronteira

Hêlena Paula Domingos

(Unioeste)

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. A 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 e nas bases da pesquisa-ação, e nos modos de endereçamento, cuja análise fílmica dá atenção à produção da cultura, ao próprio texto visual e a sua recepção, pelo público. A presença de várias perspectivas disciplinares forma a discussão interdisciplinar crítica do objeto de análise, a mídia cinema, dentro do sistema de produção, distribuição e consumo nos quais são produzidos e recebidos e à teoria crítica da sociedade. Como resultado considera a formação de professores fundamental para pautar o necessário debate sobre a inserção das mídias no campo educacional, em um movimento interdisciplinar.

Palavras-chave: Mídia cinema, Formação de professores, Interdisciplinaridade.

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. The presence of various disciplinary perspectives arranges the critical interdisciplinary discussion of the object being analysed, the media cinema, in the production, distribution and reception systems in which they are produced and received towards the critical theory of society. As a result, it considers teacher training essential in order to focus in the needed debate of the insertion of media in the educational field, through an interdisciplinary movement.

Key-words: Media cinema, Teacher Training, Interdisciplinarity.

Introdução

A cultura, em seu sentido mais amplo é apresentada por Kellner (2001), como uma forma de atividade que implica alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades. O autor expressa que a cultura modela os indivíduos, evidenciando e cultivando suas potencialidades e capacidades de fala, ação e criatividade. A cultura da mídia participa, no ideário de Kellner (2001), 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, como também analisar e refletir por intermédio de ideias e posicionamentos teóricos. Assim, o estudo da mídia, em especial da mídia cinema, objeto de estudo deste artigo, propõe que o estudo crítico da cultura e da sociedade, à luz dos Estudos Culturais, deve ser flexível, não dogmático, nem rígido, deve ainda estar sempre



examinando 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. (KELLNER, 2001, p. 125).

Neste contexto, este artigo, fruto de Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em *Sociedade, Cultura e Fronteiras*, pesquisa e propõe como objetivo geral, a inserção teórico-prática 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. 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. Neste sentido, 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 e nas bases da pesquisa-ação, e nos modos de endereçamento, cuja análise fílmica dá atenção à produção da cultura, ao próprio texto visual e a sua recepção, pelo público. A presença de várias perspectivas disciplinares forma a discussão interdisciplinar.

É condição *sine qua non* que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, reflita de forma interdisciplinar a *práxis*, no tocante ao uso das mídias e suas tecnologias no ambiente escolar. Esses recursos audiovisuais oferecem à sociedade e aos/as professores/as em particular, amplo conjunto conhecido como mídia educativa, importante contributo pedagógico. Portanto, também é proposta



dessa artigo, alicerçada aos Estudos Culturais, bem como ao arcabouço teórico dos estudos de recepção, analisar o papel desempenhado pela mídia cinematográfica por meio de obras literárias, na construção de valores significativos entre os/as professores/as, nas oficinas e seminários de visualização de filmes e discussões de conteúdos presentes em suas narrativas fílmicas. No curso dessa investigação e especificamente dos grupos de formação com os/as professores/as, a ideia é 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.

Para além do entretenimento, o que também é possível, a mídia cinematográfica deve 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. O resultado problematiza a mídia cinema como objeto de estudo na formação de professores/as numa relação entre diferentes linguagens e compreensão do atual cenário tecnológico e informacional, originando novas formas de simbolização e representação dos conhecimentos compartilhados.

Para melhor compreensão, este artigo está organizado didaticamente da seguinte forma: num primeiro momento, apresentamos uma discussão teórica sobre a interdisciplinaridade como princípio integrador do currículo, em seguida, trazemos para o diálogo Cinema, Literatura, Estudos Culturais num contexto de fronteira, e por fim, finalizamos o artigo com um breve relato sobre o evento de formação de professores/as em uma escola pública estadual no centro de Foz do Iguaçu, Paraná.



1. A interdisciplinaridade como princípio integrador do currículo disciplinar

Inicialmente, buscamos cartografar, ainda que de forma breve, a gênese histórica dos estudos interdisciplinares. Apoiadas nas 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 então 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, p. 21).

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.

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. Alternativa e complementar, e igualmente inovadora, isso, por contemplar em termos de princípio geral, a proposta de um saber que busca relacionar saberes, que 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 a partir dos 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.

Importante ressaltar juntamente com a interdisciplinaridade e sua contribuição na configuração de um currículo cultural, o entendimento para os Estudos Culturais de sua palavra-chave: cultura. Neste aspecto, Hall (1997) expressa que as ciências humanas e sociais tenham sempre dado à cultura uma centralidade substantiva ou o peso epistemológico que ela merece. Por substantivo, o autor compreende o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por epistemológico, Hall (1997) refere-se à posição da cultura em relação às questões de



conhecimento e conceitualização, em como a cultura é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo. (HALL, 1997, p. 2).

2. Cinema, Literatura e Estudos Culturais num contexto de fronteira

A mídia cinema, objeto de nossas considerações neste artigo, que prevê a inserção teórico-prática do cinema no espaço da sala de aula como forma de propor desvelamentos, 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, consequentemente, *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 a partir de seu universo ficcional.

Para Johnson (2006, p. 25) numa tentativa de definição, ainda que reducionista e simplificadora, acerca dos Estudos Culturais, o autor analisa que esse campo teórico: “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 (2006) comporta um sujeito múltiplo, fragmentado e desordenado, em busca de uma identidade que só pode ser construída na diferença (HALL, 2001).

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, é importante destacar ainda o pensamento de Silva (2001) quando destaca 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.

Nesse sentido, 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. Em nossa pesquisa, o objeto foi aproximar a arte literária em estreito diálogo interdisciplinar com a mídia cinema, numa tentativa, em nossa compreensão, muito bem-sucedida, quanto aos efeitos educativos que tem a mídia cinema como objeto de estudo reflexivo e pedagógico de valor incontestável.

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 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 partir da fruição estética que a cultura visual impõe, novas sensibilidades, e



consequentemente novas escritas e novos saberes. Favaretto (2004) analisa 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.

No ideário do autor, o cinema é, em grande parte o responsável pela mudança no modo de vida, 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, dialética e cultural todas as considerações acima explicitadas embasadas em uma pedagogia culturalmente sensível como preconiza Bortoni-Ricardo (2008).

3. Cruzando fronteiras entre Literatura e cinema no espaço escolar

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).



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 professor do século XXI.

Conceituar o termo fronteira, não é tarefa fácil, pois 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, elencamos o conceito de fronteira como lugar de hibridismo cultural, proposto por Albuquerque (2010). 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. Enfim, atravessar a fronteira do nosso olhar para enxergar o Outro, uma dificuldade cada vez mais crescente de nos tornarmos efetivamente os professores de nosso tempo. Martins (2009, p. 37), aponta que “a realidade fronteira 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. Conseqüentemente, 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 num tempo, num 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. No ideário do autor, 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.

4. Viva o cinema – uma experiência estética e pedagógica

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 e a análise fílmica foram metodologias indicadas, 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. As obras selecionadas foram: *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley (1797-1851) e *1984* (1948) de George Orwell (1903-1950).

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) na tentativa de 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 a experiência docente da pesquisadora na área da Literatura, que sempre buscou integrar o cinema na sala de aula, com a finalidade de analisar contextos sócio-históricos, ideológicos, confrontando realidades políticas desiguais,



numa tentativa de propor aos/às educandos/as reflexões e significações para além do espaço escolar.

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. Neste viés pedagógico, corroboramos as palavras de Freire (2001, p. 8), ao analisar que: “o 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 de busca permanente que propomos uma formação continuada, como postula Moraes (2013) em que os/as professores/as sejam partícipes e atuantes. Uma formação que propõe a mídia cinema como objeto de estudo pedagógico, capaz de criar no aluno/a um estado interior e profundo, como assinala Morin (2011). 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.



Considerações finais

A pesquisa que apresentamos, dialoga com a educação no século XXI, com a formação de professores e com a abordagem multiperspectiva, (Kellner, 2001) porque, nessa abordagem podemos empregar várias perspectivas, ou seja, a partir do cinema no espaço da sala de aula, essa abordagem nos permite ir além, porque dá atenção à produção da cultura, aos textos do cinema e a sua recepção pelo público, nessa investigação, os professores/as.

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.

Assim, 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 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 que fundamenta nossa pesquisa, atrai a mídia cinematográfica do espaço das margens para o interior da sala de aula, juntamente com o ensino de literatura, na perspectiva de instigar, motivar e cativar o aluno para o gosto pela imagem, pela leitura e pelo conjunto da obra.



Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.

ALVARENGA, A. T. [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

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In. BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, Vol. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3. Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, [1936], 1987.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CEVASCO, M. E. **Dez Lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ELLSWORTH, E. 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.

FAVARETTO, C. Prefácio. In: **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. (Org.) Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: Annablume: USP, 2004, p. 9-13.

FOLLARI, R. A. Algumas considerações práticas sobre Interdisciplinaridade. In: JANTSCH e BIANCHETTI (Orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.107-137.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

GÓMEZ, O. G. 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, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5)



_____. **A identidade cultural da pós-modernidade.** 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

JAMENSON, F. **A virada cultural:** reflexões sobre o pós-modernismo. Tradução de Carolina Araujo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 a.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 9-110.

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia.** Bauru, SP: EDUSC, 2001. 454 p.

LINCOLN, Y. S. e DENZIN, N. K. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa:** o sétimo momento – deixando o passado para trás. 1994.

MARTINS, J. S. **Fronteira:** a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAES, D. R. S. **O Programa Mídias na Educação e na Formação de Professores/as:** limites e possibilidades. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá- UEM, 2013.

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 128 p.

ORWELL, G. **1984.** Tradução Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

POPPER, K.R. **A lógica da pesquisa científica.** Tradução Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota, 9ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2008, 303 p.

RUSHDIE, S. **Cruze esta linha:** ensaios e artigos. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** Santa Tereza, Rio de Janeiro: Graal, 1988.

SETTON, M. G. J. (Org.). Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: **A cultura da mídia na escola:** ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

SILVA, T. T. 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, 3ª ed. 2001.



SIMON, R. 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, 3ª ed. 2001, p. 61-84.

SHELLEY, M. **Frankenstein ou o Moderno Prometheu**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2002.