



**LÍVIA MARIA RIBEIRO ROSA**

**O CINEMA COMO POSSIBILIDADE PARA A  
FORMAÇÃO DOCENTE**

**LAVRAS – MG  
2017**

**LÍVIA MARIA RIBEIRO ROSA**

**O CINEMA COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO  
DOCENTE**

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Lavras,  
como parte das exigências do  
Programa de Pós-Graduação do  
Mestrado Profissional em Educação,  
área de concentração em Formação de  
Professores, para a obtenção do título  
de Mestre.

Dr. Carlos Betlinski  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2017**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Rosa, Livia Maria Ribeiro.

O cinema como possibilidade para a formação docente / Livia Maria Ribeiro Rosa. - 2017.

174 p. : il.

Orientador(a): Carlos Betlinski.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Prática pedagógica. 2. Formação de professores. 3. Cinema. I. Betlinski, Carlos. . II. Título.

**LÍVIA MARIA RIBEIRO ROSA**

**O CINEMA COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO  
DOCENTE  
CINEMA AS A POSSIBILITY FOR TEACHER FORMATION**

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Lavras,  
como parte das exigências do  
Programa de Pós-Graduação do  
Mestrado Profissional em Educação,  
área de concentração em Formação de  
Professores, para a obtenção do título  
de Mestre.

APROVADA em 05 de Outubro de 2017.

Dr. Luiz Roberto Takayama

Dr. Renato Bueno Franco

UFLA

UNESP

Dr. Carlos Betlinski

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2017**

*Aos meus pais, José e Maria, e ao meu irmão Lucas, por todo apoio e confiança em mim depositados. Pelas orações e votos de esperança, e principalmente pela confiança e felicidade por verem meu sonho, o nosso sonho, se realizar.*

*Ao meu amor, Geraldo, amigo e companheiro, pelo apoio e incentivo em todos os momentos. Por me ajudar a nunca desistir dos meus sonhos e realizações.*

*Aos professores e todos que se preocupam com a educação. Àqueles apaixonados pelo cinema e que percebem nele um potencial para a formação.*

**DEDICO.**

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pelo sonho realizado, por me possibilitar sabedoria e perseverança para chegar onde cheguei. Por não me deixar desanimar perante as dificuldades, e por me ajudar a manter minha fé e minha força em todo momento de minha vida.

Gratidão ao meu orientador, Carlos, por toda orientação e sabedoria. Pelas indicações e sugestões, pelas conversas que me orientaram e me ajudaram na construção desta pesquisa.

Agradeço aos professores da banca examinadora Luiz Roberto Takayama, Renato Bueno Franco e Belarmino César Guimarães da Costa, pela leitura e considerações que foram importantes para a conclusão desta pesquisa.

Ao grupo de extensão Cinema com vida, pela oportunidade de conhecer uma nova maneira de assistir ao filme, despertando um olhar mais sensível e percebendo as potencialidades existentes em uma obra cinematográfica.

Ao grupo de pesquisa Teoria Crítica e Educação, pelos momentos de estudos e debates.

Ao Departamento de Educação (DED-UFLA) e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (MPE-UFLA) pela oportunidade, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas.

Aos colegas do mestrado, pela companhia nessa caminhada.

Gratidão a todos que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui!

## RESUMO

O presente trabalho buscou refletir e problematizar, qualitativamente, como o cinema pode ser um mediador para a formação de professores, buscando compreender o trabalho docente em dois filmes. As reflexões se apoiam em considerações sobre estética, percebendo as possibilidades para pensar a prática docente. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico sobre cinema, apoiando-se no pensamento de Walter Benjamin para refletir sobre as possibilidades formativas relacionadas ao cinema, para que se pudesse vislumbrar uma educação estética tendo o cinema como mediador. Para isso, a participação no Projeto de Extensão “Cinema com vida” possibilitou a aproximação a obras cinematográficas que apresentam estética diferente daquela percebida em filmes comerciais, no caso desta pesquisa, os filmes assistidos estavam ligados ao movimento da “Nouvelle Vague” francesa. Como metodologia, realizou-se a análise e a reflexão de duas obras do cineasta francês François Truffaut: *Na idade da inocência* (1976) e *Os incompreendidos* (1959). Para a análise, inicialmente, foram selecionadas sequências dos filmes que estavam relacionadas à docência, e, para nortear o olhar para que se pudessem refletir alguns aspectos relacionados à docência, foram definidas as seguintes categorias para a análise: *Concepção Pedagógica; Autoridade; Como o professor dirige o ato educativo e Trabalho Docente*, buscando construir argumentos críticos sobre aspectos apresentados pelos filmes. Esta pesquisa permitiu o olhar mais atento e sensível para os filmes, observando alguns aspectos que também se fazem presentes no cotidiano. A aproximação com os filmes permitiu perceber e compreender que existe um potencial formativo nesse tipo de aparato tecnológico, seja por permitir maior percepção da realidade, seja por despertar sensações, sentimentos ou recordações.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Formação de professores. Cinema.

## ABSTRACT

This work sought to qualitatively reflect and problematize how cinema can mediate teacher formation, seeking to understand the educational work of teachers based on two movies. These reflections are supported by aesthetical considerations, perceiving the possibilities of thinking of educational practice. For this, a bibliographic study on cinema, supported by the thoughts of Walter Benjamin on reflecting over the formative possibilities related to cinema, was conducted to demonstrate an esthetic education mediated by cinema. The participation in the extension project “Cinema with life” allowed the approximation of cinematographic works that presented different esthetics to those perceived from commercial films. In this research, the films were connected to the French “Nouvelle Vague” movement. As methodology, two works of the French cinematographer François Truffaut were analyzed and reflected upon: *Small Change* (1976) and *The four hundred blows* (1959). For the analysis, sequences of the films, which were related to teaching, were initially selected to guide the perspective in order to reflect on some of the aspects related to teaching. Subsequently, the following analysis categories were defined: pedagogical conception; authority; how the teacher guides education; and teaching performance, seeking to build critical arguments on the aspects presented in the films. This research allowed a more focused and sensitive perspective of the films, observing a few aspects that are also present in daily life. The approach based on the films allowed the perception and understanding that there is a formative potential in this type of technology, be it for allowing a wider perspective of reality or for awakening sensations, feelings or memories.

**Keywords:** Educational practice. Teacher formation. Cinema.



## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO .....   | 10  |
| 2. CINEMA E FORMAÇÃO DOCENTE .....  | 23  |
| 2.1 Estética e Docência .....   | 23  |
| 2.2 O cinema em Walter Benjamin .....   | 30  |
| 2.3 O cinema como possibilidade à formação docente .....                                | 47  |
| 3. O CINEMA DE TRUFFAUT: UM OLHAR CRÍTICO   |     |
| <b>PARA AS OBRAS</b> .....  | 54  |
| 3.1 Nouvelle Vague e François Truffaut: O cineasta e suas obras .....                   | 54  |
| 3.2 O filme: <i>Na Idade da Inocência</i> .....   | 64  |
| 3.2.1 Sequência 1 – O cartão postal na aula do professor Richet .....                   | 68  |
| 3.2.2 Sequência 2 – Os versos na aula da Professora Petit .....                         | 72  |
| 3.2.3 Sequência 3 – O nascimento do filho do professor Richet .....                     | 76  |
| 3.2.4 Sequência 4 – Professor Richet conversando com os alunos .....                    | 78  |
| 3.2.5 Análises e Reflexões - <i>Na Idade da Inocência</i> .....                         | 80  |
| 3.3 O filme: <i>Os incompreendidos</i> .....  | 118 |
| 3.3.1 Sequência 1: O calendário e Antoine Doinel .....                                  | 123 |
| 3.3.2 Sequência 2: Doinel vai a escola e mente, ao professor,<br>que a mãe morreu ..... | 128 |
| 3.3.3 Sequência 3: A aula de inglês .....   | 131 |
| 3.3.4 Sequência 4: A redação de Doinel .....  | 132 |
| 3.3.5 Análises e Reflexões – <i>Os Incompreendidos</i> .....                            | 134 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 166 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 170 |

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a formação de professores se faz presente desde as vivências no curso de Licenciatura em Química e também a partir de uma experiência com a docência, em que sempre se fez presente a preocupação sobre o que é necessário para essa formação. As experiências e vivências anteriores ao ingresso no Mestrado levaram à crença de que, para formar-se como um professor, seria necessário frequentar um curso e ter certo domínio dos conteúdos que competem à disciplina para assim ministrar aulas. Tarefa que não se limita ao simples conhecimento de conteúdos e conceitos; claro que se reconhece a importância deles para o processo de ensinar e aprender, mas compreende-se que não é somente isso que basta para a atuação em sala de aula. É importante que a formação docente vá além dos conteúdos científicos. Logo, por que não pensar em momentos formativos que vão além do campo acadêmico, pautada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura? Qual a contribuição da formação, chamemos inicialmente de extracurricular, para a atividade docente? São questões que atravessam as reflexões dessa professora.

Os estudos no Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” (GEPTCE-UFLA) foram importantes ao permitir o reconhecimento da importância da formação que contemple aspectos distintos daqueles instituídos nos currículos. As leituras e estudos dos autores da teoria crítica - sobretudo Walter Benjamin<sup>1</sup> - permitiram a reflexão da importância da formação docente que não contemple somente os conteúdos específicos da área de conhecimento, mas que também se possa ofertar aos professores aspectos culturais, que possibilitem momentos de sensibilidade e percepção para sua carreira como professor.

---

<sup>1</sup> A obra de Benjamin é base para esta pesquisa, mas ressalta-se que alguns autores que interpretam e estudam suas obras também são utilizados como referência.

Nesse sentido, parte-se da perspectiva de valorizar a dimensão estética e mediadora do cinema, a partir da experiência do projeto de extensão “Cinema com Vida” como possibilidade à formação do professor. Assim, além dos estudos e das discussões realizadas no GEPTCE a fim de entender os conceitos da Teoria Crítica, a exibição e o debate de obras cinematográficas no Projeto de Extensão “Cinema com Vida” foram essenciais para pensar o cinema como uma possibilidade à formação docente e para problematizar algumas questões que atravessam prática pedagógica.

O Projeto de Extensão "Cinema com Vida" busca articular a arte cinematográfica à formação docente, a partir de obras escolhidas previamente. Os encontros acontecem semanalmente, onde os filmes são assistidos e discutidos em grupo, de maneira a refletir sobre quais são as contribuições e as implicações para a docência. O trabalho desenvolvido é orientado por estudos e debates sobre os filmes, tendo em vista a necessidade de professores e futuros professores alcançarem algum conhecimento sobre a arte cinematográfica. Pensando na grande quantidade e influência de recursos audiovisuais (por exemplo, filmes) na sociedade, as vivências no projeto “Cinema com Vida” auxiliam os professores a dedicarem esforços para uma educação dos sentidos, o que pode contribuir para os processos de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a proposta do projeto “Cinema com vida” é a leitura coletiva de obras cinematográficas, considerando a atividade de assistir aos filmes como um processo formativo. O projeto conta com a participação de professores da universidade e da educação básica, licenciandos e mestrandos em Educação.

O ambiente “Cinema com Vida” tem permitido o desenvolvimento da educação do olhar, de uma sensibilidade para refletir sobre a formação docente, permitindo pensar as questões que atravessam a prática docente, as relações entre professor e alunos e no processo de ensinar e aprender. O desenvolvimento

dessa sensibilidade foi possível, a partir do envolvimento com as obras cinematográficas, por meio do debate e ao expor as sensações que o filme proporcionou, além da tentativa de articular a obra assistida e tais vivências e observações com os estudos teóricos. O filme, que antes era percebido como um entretenimento, tornou-se um objeto de pesquisa. Dessa forma, cabe ressaltar que a atitude de assistir a um filme passou a fazer-se como um objeto para reflexão e pesquisa somente após o ingresso no Mestrado em Educação, mais especificamente, a partir das experiências com o projeto de extensão "Cinema com Vida".

Quando se iniciou a participação desta pesquisadora no projeto "Cinema com Vida" desenvolvia-se uma mostra de cinema com os trabalhos do cineasta francês François Truffaut. Dentro do projeto, foram trabalhadas duas mostras de relacionadas a esse cineasta, e, a partir das obras exibidas, desenvolveu-se a sensibilidade e as emoções ao assistir as histórias a partir do modo como Truffaut às apresenta, possibilitando refletir de maneira crítica suas obras cinematográficas. Os filmes são assistidos coletivamente e, posteriormente, cada participante do projeto expõe suas impressões, sensações e observações ao ter assistido ao filme. As experiências junto ao "Cinema Com Vida", como mestrandas, levaram ao interesse em analisar o papel do professor refletido em dois filmes do referido diretor francês: "*Na Idade da Inocência*" e "*Os Incompreendidos*". Vale ressaltar que nesses dois filmes, além do conteúdo das obras, também serão considerados aspectos ligados à forma, de modo a, também, desenvolver uma abordagem estética referente aos dois filmes pertencentes ao movimento Nouvelle Vague francês. A Nouvelle Vague (Nova Onda) foi um movimento ligado à arte cinematográfica que correspondeu a rupturas estéticas.

As abordagens ligadas à Teoria Crítica fazem-se importantes visto a necessidade de se discutir e refletir a influência dos recursos audiovisuais

presentes na sociedade, e que também atravessam a formação docente e o processo educacional. Os momentos ligados ao processo educativo estão vinculados a diversos aspectos de consumismo, de tecnologias e inúmeras vias que interferem e afetam nossas percepções e conseqüentemente influenciam tanto a formação docente, quanto o processo de ensinar e aprender. Dessa forma, é importante que, como professores em processo de formação, tenhamos uma luz sobre o papel que os recursos audiovisuais exercem sobre nós e sobre nossos alunos, e como estes podem vir a afetar ou a contribuir dentro do caminho que se estabelece na formação, no ensinar e no aprender. Dessa forma, as reflexões a partir da crítica feita por Benjamin podem contribuir para problematizar a formação que tem sido experimentada na sociedade fortemente marcada pelo consumo e pelas imagens (audiovisuais), pensando de maneira crítica na docência e numa possibilidade de formação cultural ao professor.

É preciso também destacar que os estudos a respeito de estética e cinema estão, intimamente, ligados aos conceitos a serem abordados a respeito da compreensão sobre formação cultural. Assim, faz-se importante a compreensão de alguns aspectos sobre estética e de como o cinema pode ser um mediador para a formação e atuação docente. Como conceituado por Adorno em suas críticas, faz-se importante pensarmos na formação cultural como uma possibilidade de enfrentar a semiformação. É necessário questionar a formação docente, uma vez que, assim, podem-se abrir espaços e oportunidades para um processo formativo mais amplo. É importante que a formação ultrapasse a técnica que tem sido ofertada aos professores e futuros professores.

Adorno, bem como outros estudiosos da teoria crítica, chama a atenção para a indústria cultural e questiona a situação das obras de arte no mundo capitalista, ou seja, é preciso uma reflexão crítica sobre a arte e o consumo. Dessa forma, é importante compreender de maneira crítica como os esquemas da indústria cultural atravessam a formação e como a relação com os produtos

culturais também contribui e interfere para que a formação se converta em semiformação. No caso desta pesquisa, procura-se pensar o filme como um meio que se aproxima de nós e nos afeta de alguma maneira, compreendendo que o filme pode ser um produto da indústria cultural, mas que em contrapartida pode ser pensado, também, como uma possibilidade de formação cultural. Problematizar as produções cinematográficas se faz importante por ser um aparato tecnológico que chega, facilmente, a nós por inúmeros canais e que se aproxima muito do espectador por sua linguagem audiovisual atraente.

Dessa forma, este trabalho construído a partir dos pensadores da Teoria Crítica, especialmente em Benjamin e também da experiência com o cinema como uma potência e possibilidade para a formação, tem como impulsionador o seguinte *problema de pesquisa*: Como os filmes contribuem para compreender o trabalho docente?

Assim, o *objetivo geral* deste trabalho é **analisar dois filmes como possibilidade para compreender o trabalho docente**. Os objetivos específicos definidos para a pesquisa são os seguintes: a) Selecionar sequências e discursos nos filmes correspondentes às questões educacionais; b) Identificar as práticas pedagógicas nas obras analisadas; c) Compreender a conduta dos personagens/professores em relação a alguns temas pedagógicos.

A pertinência desta pesquisa sustenta-se na construção de uma reflexão crítica a respeito de estética relacionada a docência, a partir de pressupostos da Teoria Crítica. Os conceitos e reflexões de Benjamin sobre o cinema também serão utilizados a fim de propor uma compreensão e reflexão sobre o cinema como um aparato tecnológico que pode ser percebido como potencial para a formação. Também se ressalta a importância das relações e experiências vivenciadas dentro do projeto de extensão "Cinema com Vida". Dessa forma, a compreensão de alguns conceitos relacionados à estética se faz importante para que se possa vislumbrar uma reflexão que possa contribuir para a formação

docente. As considerações a respeito do cinema, a partir de Benjamin, mostram-se importantes para que se possa perceber no filme as possibilidades formativas presentes, de maneira a também contribuir para a formação do professor, tomando o filme como um mediador. A teoria crítica permite uma compreensão das relações que se estabelecem com as produções culturais, em especial o cinema, bem como ainda contribui para a compreensão da formação autônoma, reflexiva e sensível necessária à humanidade. Ainda, essas reflexões podem contribuir para compreender no cinema uma possibilidade formativa, desde que esse venha a quebrar com os esquemas e previsões da indústria cultural; partindo também das considerações de como a arte pode proporcionar uma formação cultural, de modo a levar o homem à emancipação e a uma formação autônoma. As considerações de Benjamin nos levam a perceber no cinema a possibilidade de educar o olhar, de desenvolver a sensibilidade estética por meio do que chega até nós pelos filmes.

As contribuições do projeto "Cinema com Vida" se justificam visto a importância em problematizar a docência, a partir da estética cinematográfica. Nesse sentido, considera-se essencial refletir sobre os recursos audiovisuais que são consumidos no cotidiano e que, também, estão presentes dentro do processo formativo e dentro das escolas, salas de aulas e universidades, lembrando, ainda, como esses aparatos atravessam os processos educativos. Além disso, o filme pode possibilitar uma formação mais sensível e afetiva ao professor, como considerado por Benjamin: o cinema enriqueceu o mundo perceptível, isso pode influenciar no modo de perceber o que é oferecido pela tecnologia, o cinema, o que também é válido para a atuação do professor. Isso pode ser essencial para que este sujeito, o professor, possa aprender a lidar com os sentimentos e as atitudes, a partir das suas percepções, de modo que possa assim, contribuir com a educação de seus alunos. Dessa forma, destaca-se a importância das experiências no projeto "Cinema com Vida" ao assistir e apreciar as obras de

François Truffaut, procurando assisti-las com um olhar crítico, o que pode levar a uma compreensão reflexiva a respeito dos objetos de estudos. Esse projeto ainda permite a vivência e a experiência de momentos que possibilitem a formação, sensível e afetiva, características que são negadas ou impedidas dentro, por exemplo, de um curso de formação de professores de Química, como é o caso da autora desta pesquisa.

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa “qualitativa” por se preocupar em compreender aspectos ligados aos processos formativos de professores e com questões ligadas a aspectos da sociedade e de produções culturais, como o filme nesse caso. Dessa forma, esta pesquisa procura explicar de maneira crítica, refletindo sobre o cinema como uma possibilidade de formativa ao professor. Na pesquisa qualitativa escolhe-se um “problema” ou “assunto”, realiza-se a “coleta de dados” e, posteriormente, faz-se a “análise das informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131). No caso desta pesquisa, definiu-se um problema a ser investigado e definiram-se os dados a serem analisados, no caso, as sequências dos filmes, e prosseguiu-se, então, com as análises a partir das observações das sequências dos dois filmes. Outro aspecto da abordagem qualitativa diz respeito ao levantamento e à necessidade de teorias atribuídas em face às novas interrogações que se apresentam durante o desenvolvimento da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). Na pesquisa qualitativa não existem procedimentos ou fórmulas predefinidas a serem seguidos pelo pesquisador, ou seja, nas análises nesse tipo de pesquisa depende-se da “capacidade” e da “personalidade” de quem está pesquisando (GIL, 2014, p. 175).

Na pesquisa qualitativa, há o contato direto do pesquisador com a situação investigada. Os dados nesse tipo de pesquisa apresentam riqueza de descrições sobre pessoas e acontecimentos, o que inclui transcrições de falas, o uso de imagens, etc., buscando o maior número de elementos da situação estudada para que se possa compreender o problema investigado. Na análise a



ser proposta, o pesquisador não está preocupado em comprovar ou afirmar hipóteses definidas antes de iniciar a pesquisa, ele constrói abstrações e ao longo do desenvolvimento da pesquisa vai afinando as questões de interesse do estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994)<sup>2</sup>.

Dentro da abordagem qualitativa, o instrumento principal é o pesquisador, ou seja, nesta pesquisa buscou-se direcionar o olhar para análise e reflexões a respeito do objeto de estudos como instrumento chave para a realização da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47). Dentro dessa abordagem, esta pesquisa procurou compreender as relações entre professor e alunos e, também, o processo de ensinar e aprender, por meio das representações em dois filmes. Nisso reside um esforço em entender as implicações que terão para a formação docente o ato de observar aspectos ligados à docência por meio de um filme. Esta pesquisa procura descrever, por meio de palavras e imagens, como são representadas as relações e apropriações estabelecidas por professores com os sujeitos e o contexto ao seu redor nas obras fílmicas de Truffaut.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa também realizou estudos bibliográficos sobre estética, buscando uma compreensão a partir da conceituação proposta pela Teoria Crítica, que aponta para a necessidade de nos aproximarmos do mundo das artes para que se possa desenvolver a sensibilidade estética e para que se possa alcançar uma formação mais humana e ampla, o que, por sua vez, pode contribuir para a atuação docente. Com o intuito de compreender e relacionar conceitos ligados à estética, procurou-se perceber as potencialidades que há na estética como possibilidade para a formação do professor. Também se realizou estudos sobre cinema, partindo das considerações propostas por Benjamin, quando este questiona as mudanças na percepção e na recepção da arte frente às novas técnicas de reprodução; o cinema é considerado

---

<sup>2</sup> Para melhor compreensão das considerações de Bogdan e Biklen sobre pesquisa qualitativa, recorreu-se a leituras em: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-13.

aqui como uma possibilidade que permite ampliar a percepção e análise da realidade. Nesse sentido, os estudos bibliográficos aqui propostos encaminham para a compreensão de como o cinema pode ser um mediador para alcançar a sensibilidade e afetividade na formação docente, tendo em vista as possibilidades que estão inscritas nesse tipo de obra de arte que podem proporcionar uma educação do olhar e, conseqüentemente, proporcionar uma sensibilidade estética para o que tem sido apresentado na tela – pelo filme – e que podem levar à percepção de alguns aspectos da realidade.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como exploratória por procurar proporcionar uma aproximação com o problema a ser investigado, tentando torná-lo mais claro e arriscando em construir hipóteses e reflexões acerca do problema investigado. Segundo Triviños (1987, p. 109), os estudos que se caracterizam como exploratórios permitem que o pesquisador amplie seu conhecimento acerca de um problema escolhido: “O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica (...)”. Esta investigação também é considerada exploratória por ter como finalidade explorar um tema e realizar proposições a partir da análise crítica do filme como possibilidade para a formação cultural de professores. Nesse sentido, o objetivo de estudos exploratórios é promover “uma visão geral” de um dado objeto de estudo ou evento, no qual o pesquisador está se aproximando do tema a ser investigado (GIL, 2014, p. 27).<sup>3</sup>

Quanto à análise dos filmes, a primeira etapa a ser considerada refere-se à escolha das seqüências fílmicas a serem analisadas. Como esta pesquisa procurou investigar aspectos referentes à docência e à formação de professor, as seqüências analisadas foram escolhidas seguindo estes aspectos: foram escolhidas seqüências em que aparece a figura do professor, dentro da sala de

---

<sup>3</sup> Conceitos de pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica em GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

aula ou em ambiente escolar, de modo que se possam fazer observações e análises das relações escolares que atravessam a prática e a formação docente, a partir das observações nos filmes. Como mencionado, as observações realizadas foram no tocante às relações dos personagens, dessa forma, atentou-se para as falas e as mensagens emitidas por professores e alunos dentro das sequências fílmicas escolhidas. É preciso também destacar que outros elementos como as imagens, os sons, as expressões e atitudes dos personagens também foram utilizados como parte constituinte das relações a serem observadas e analisadas, ou seja, além do conteúdo do filme, também se considerou para a análise alguns aspectos inerentes à forma do filme, ou seja, também se buscou fazer uma abordagem estética ao propor as análises dos dois filmes.

Dessa forma, pode-se destacar que, a partir da análise fílmica, pretendeu-se propor uma compreensão da representação docente, das relações presentes dentro da sala de aula e do processo de ensinar e aprender presentes e representados nos dois filmes escolhidos como objetos de pesquisa.

Para a exploração do material, o que permitiu uma primeira observação e a proposição de possíveis caminhos para reflexões, procurou-se assistir ao filme por completo, e, após, foram definidas quais sequências de cada um dos filmes poderiam ser investigadas, tendo como foco aspectos ligados à docência. Após a definição das sequências para análise, foram definidas algumas categorias para nortear as reflexões a serem propostas, de modo a organizar as discussões que poderiam surgir da análise das sequências. As sequências fílmicas foram assistidas, isoladamente, e, sobre elas se procurou fazer uma descrição detalhada dos acontecimentos envolvidos, buscando relacionar as observações feitas às categorias que direcionaram as discussões e as reflexões. Assim, depois de serem definidas as sequências fílmicas marcadas pela presença dos professores e por momentos dentro da sala de aula, foi possível perceber e

apreciar algumas especificidades representadas nos filmes, a partir de aspectos que foram determinados pelas categorias propostas previamente.

Tendo em vista os objetivos delineados para essa pesquisa que se relacionam à docência e ao processo de formação do professor, estabeleceram-se as categorias para nortear o olhar e as observações das sequências escolhidas para a análise. São estas as categorias:

*Categorias para a análise:*

- **Concepção Pedagógica** - Identificar a concepção pedagógica em cada filme, a partir de características e condutas dos personagens visualizados em cada plano sequência.
- **Autoridade:** observar aspectos relacionados a conceitos de autoridade e autonomia presentes nas relações entre docentes e discentes nas sequências analisadas.
- **Como o professor dirige o ato educativo:** compreender como o professor dirige o ato educativo e quais os pressupostos epistemológicos evidenciados nas cenas analisadas; observando também a relação entre professor e aluno.
- **Trabalho docente:** Identificar os pressupostos do trabalho docente e valores estéticos presentes nos filmes analisados.

Dessa forma, pode-se, então, fazer uma breve explanação de que, após estudos e discussões e os possíveis aprendizados a partir de conceitos e autores da Teoria Crítica, surgiu o interesse em problematizar aspectos da atividade docente, observados dentro das relações entre professor e alunos, em especial, observados nas obras cinematográficas para a análise nesta pesquisa.

É necessário destacar que para a análise dos filmes foram delineadas, previamente, algumas categorias para nortear o olhar e observações referentes à atividade de ensinar e aprender presentes nos dois filmes de Truffaut. Pensando e problematizando alguns aspectos que permeiam as relações dentro da sala de

aulas e que, conseqüentemente, têm algum efeito para o processo de ensinar e aprender.

Assim, alguns conceitos propostos por Becker (2001) sobre concepções pedagógicas foram utilizados a fim de propor uma compreensão de alguns aspectos pedagógicos e educacionais observados nos filmes.

Os conceitos propostos por Tardif e Lessard (2009ab) sobre o trabalho docente, sobre a atividade de ensinar e aprender e sobre as relações em sala de aula foram utilizados para perceber e buscar compreender como os professores direcionam sua atividade docente nos filmes.

Os estudos sobre autoridade tomaram por base o estudo feito por Hannah Arendt. Pode-se destacar, inicialmente, o que ela diz a respeito desse tema: a autoridade seria o ato da educação sem o exercer força (ARENDR, 2009b).

Hannah, ainda, acrescenta que a autoridade do professor está relacionada à sua responsabilidade com o mundo e que para uma relação de autoridade, fazem-se necessários o respeito entre as partes (professor e aluno) e também respeito pela profissão docente (ARENDR, 2009b).

Assim, pode-se inferir que as análises das obras fílmicas, a partir dos conceitos sobre alguns aspectos pedagógicos, sobre as relações marcadas em sala de aula e sobre o conceito de autoridade, permitiram uma reflexão crítica do que foi assistido e também pôde permitir uma compreensão crítica da prática docente. Esses conceitos, além de terem possibilitado a compreensão das relações entre professores e alunos nos dois filmes em análise, puderam, ainda, auxiliar para o entendimento e para a reflexão a respeito das relações dentro da sala de aula, das relações que atravessam a formação e a atuação docentes.

No primeiro capítulo, procurou-se evidenciar as motivações que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, e como foram definidos o problema e os

objetivos que nortearam a sua realização. Buscou-se também demonstrar os motivos que justificam a importância e a relevância de tal estudo.

No próximo capítulo – Capítulo dois – apresenta-se a construção do aporte teórico desta pesquisa. Num primeiro momento, evidenciam-se algumas considerações sobre estética<sup>4</sup>, partindo da ideia de que a compreensão desse conceito pode vir a contribuir para as reflexões a respeito da formação docente.

Procura-se, então, compreender o conceito de estética e como ele pode ser essencial para pensar numa formação e atuação docente que vislumbre momentos de formação humana, ampliando a dimensão sensível nas relações dentro do espaço escolar. A estética pode ser pensada como um caminho a proporcionar conhecimentos e reflexão sobre a arte, o que permite uma ampliação na formação do sujeito, no caso na formação docente.

Nesse mesmo capítulo, apresentadas algumas considerações sobre o cinema, a partir das reflexões propostas por Walter Benjamin, percebendo o filme como um mediador para a formação docente.

O terceiro capítulo reserva-se para a apresentação e contextualização do objeto desta pesquisa. Dessa forma, apresentam-se, brevemente, algumas considerações a respeito da vida e obra do cineasta francês François Truffaut, destacando suas principais contribuições para o cinema, bem como se faz uma breve apreciação dos seus trabalhos e do que foi a Nouvelle Vague. Também destina-se um espaço para a realização de uma ficha apresentando os filmes a serem analisados: *Na idade da Inocência* e *Os Incompreendidos*. As análises dos referidos filmes e as reflexões também aparecem nesse capítulo. Dessa forma, as análises serão apresentadas a partir das categorias propostas, em que se apresenta a discussão crítica das análises decorridas das observações e reflexões feitas a partir das duas obras cinematográficas.

---

<sup>4</sup> Algumas considerações serão contempladas a partir de autores que estudaram o conceito de estética em Adorno.

## 2 CINEMA E FORMAÇÃO DOCENTE

### 2.1 Estética e Docência

Segundo Chiarello (2001, p. 56), para Adorno a arte é como um “catalisador de problemas” que proporciona pensamento e conhecimento acerca de determinadas questões. Nessa mesma direção, pode-se considerar a importância da estética que se volta para a multiplicidade cultural, abarcando reflexões sobre a arte, sobre as emoções, e sobre experiência (HERWITZ, 2010). Assim, pode-se perceber a importância que a arte, e, em especial, a experiência estética exercem para a formação do ser humano, uma vez que, a partir de experiências formativas e de vivências com obras de arte, há a possibilidade de desenvolvimento da reflexão.

Loureiro (2008) aponta que a estética atravessa e movimenta vários componentes curriculares, a estética é um conhecimento que se relaciona ao impulso mimético a partir da experiência sensível. O autor ainda sugere que isso não é considerado, ou seja, as propostas curriculares para a educação não consideram a estética como campo do conhecimento. (LOUREIRO, 2008, p. 148). Nesse sentido, o referido autor considera que a

(...) escola empobrece a experiência estética quando promove um aprender que é apenas extensão da semiformação em geral. Ora, situar a educação dos sentidos dentro de um projeto educacional teórico-crítico consiste, dentre vários objetivos, na aprendizagem de um autêntico desaprender: colocar em xeque o que é delimitado pelos esquemas semiformativos da indústria cultural. (LOUREIRO, 2008, p. 148).

Assim, percebe-se que a estética e a sensibilidade fazem parte dos processos de construção do conhecimento. Nesse sentido, pode-se pensar que os pressupostos necessários para uma formação que contemple a estética necessitam ser refletidos e inseridos na realidade escolar e, também, na

formação do professor, de maneira a ampliar os limites da educação oferecida pela escola.

Segundo Loureiro (2006, p. 2), diferentemente de outros filósofos que a apreciaram, Adorno considera a arte como “experiência de conhecimento”. Nesse sentido, a partir do pensamento de Adorno, nota-se que a arte é compreendida como uma forma de conhecimento e que permite a reflexão. Assim, destaca-se a relação entre arte e educação, a arte é uma forma de conhecimento, ela pode se vincular à formação do professor, proporcionando-lhe um olhar mais sensível às questões e problemas educacionais, abrindo possibilidades para a reflexão da prática docente e dos processos de ensinar e aprender. Neitzel e Carvalho (2013) também consideram que a vivência com obras de arte e com movimentos culturais pode proporcionar um olhar sensível ao professor, o que pode contribuir para a prática docente e para as relações dentro do espaço escolar.

Segundo Adorno (1982, p. 364) apud Loureiro (2006, p. 6), a experiência estética estabelece a possibilidade de compreender que existe uma interdependência entre razão e sensibilidade. Nesse mesmo sentido, segundo Pucci (1999, p. 175) apud Loureiro (2006, p. 2), a experiência estética proporciona uma ‘dimensão de conhecimento’ aos nossos sentidos e também uma ‘dimensão de sensibilidade’ ao nosso conhecimento, ou seja, há momentos de aprendizado e de conhecimento na experiência estética, e que, no conhecimento, há momentos de sensibilidade. Assim, a estética, voltada para a sensibilidade e relação com obras de arte, pode proporcionar algum aprendizado, o que leva a considerar sua importância para os processos de ensinar e aprender dentro da escola.

A estética é uma atividade amplamente praticada e ela se faz importante para o pensamento humano (HERWITZ, 2010). A experiência estética, ao proporcionar momentos prazerosos de aprendizado, possibilita um olhar sensível



para as obras de arte e também para a realidade, daí a importância em se pensar para a formação de professores, de modo a contribuir para a sua prática docente.

Nesse sentido, é preciso refletir a importância da vivência artística para a formação docente, o que pode ser uma possibilidade para o avanço na prática do professor e também para a educação. Sobre isso, Neitzel e Carvalho (2013, p. 1038), assinalam em sua pesquisa que

(...) as atividades artísticas trouxeram contribuições humanísticas e pedagógicas para a formação dos professores e aponta para a necessidade de uma educação que valorize o desenvolvimento pleno do ser humano, que perceba que os saberes sensíveis não se encontram apartados dos saberes inteligíveis (...)

Loureiro (2006) destaca a preocupação de Adorno (1982, p. 140-141) para a educação estética, quando o frankfurtiano considera que sujeitos desprovidos de formação cultural não percebem com facilidade o enigma da obra de arte, e que pessoas com pouca “sensibilidade estética” direcionam a crítica externa à obra de arte. Nesse sentido, a partir das considerações de Adorno, ressalta-se a importância da estética: a aproximação às obras de arte pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da reflexão ao pensar as obras de arte, como por exemplo, o filme, percebendo-as como possibilidade e potência para pensar questões ligadas a sua forma e conteúdo, o que pode abrir caminhos para refletir várias questões e problemas.

A partir dos relatos dos professores envolvidos em sua pesquisa, Neitzel e Carvalho (2013, p.1030) consideram que a bagagem de formação cultural contribui para a "constituição da subjetividade do sujeito", o que, como consequência, contribui para a sua profissão como professor. Dessa forma, os autores consideram a importância em investir nas vivências culturais, no "universo cultural" para que se possa possibilitar uma "educação estética" ao professor.

Loureiro (2006, p. 6) destaca que as considerações de Adorno (1982, p. 142) sobre a relação entre o apreciador e sua não percepção do enigma da obra de arte, estende-se a toda experiência estética, ou seja, aqueles que não fazem experiência estética ou não possuem educação estética não conseguem perceber o caráter enigmático da obra de arte. Eis aí a importância da educação estética para nossa formação, para nossa emancipação.

A educação estética pode possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade para aproximação e apreciação de obras de arte. Nesse sentido, Neitzel e Carvalho (2013, p. 1021) apontam a hipótese de que a “formação estética” interfere ou influencia na forma do professor agir em sala de aula e justificam essa hipótese dizendo que a “formação estética” – aqui educação estética – torna possível um “olhar mais sensível” às questões educacionais. Essas autoras fizeram uma investigação sobre como a vivência com as artes influencia o “fazer pedagógico” de um grupo de professores, as autoras observaram nos relatos dos professores que passaram pela experiência de formação estética que houve melhorias na prática docente a partir da vivência com obras de arte. Nesse sentido, percebe-se a importância da experiência estética, da educação estética, para a formação e prática docente. O contato com “vivências artísticas” possibilita ao professor novas experiências, este pode sensibilizar-se e refletir suas ações e sua prática docente. (NEITZEL e CARVALHO, 2013, p. 1024).

De acordo com Portal e Franciscone (2007) citado por Neitzel e Carvalho (2013) a formação continuada de professor necessita ser mais ampla e considerar a formação humana para a profissão do professor. Dessa forma, podem-se extrapolar as considerações dos referidos autores para a formação inicial de professores, confiando que a formação docente necessita ser ampliada, considerando aspectos formativos que fujam daqueles impressos nos currículos,

recorrendo, por exemplo, a inclusão de experiências com obras de arte e movimentos culturais para a formação do professor.

Observa-se que a educação estética por meio da arte é relevante na formação do professor, pois, à medida que ele passa a ter contato com a arte como “fruidor”, torna-se um profissional que percebe o seu entorno de forma diferente. Essa relação entre “fruidor” e objeto artístico pode auxiliá-lo na mediação que efetua no processo de ensino-aprendizagem, ampliando a visão de um professor que, por meio da apropriação de uma sensibilidade estética, consegue entrever outras possibilidades de ensino e aprendizagem, centradas no dinamismo, na criatividade, na pesquisa. (NEITZEL e CARVALHO, 2013, p. 1025).

Loureiro (2006, p. 6) destaca que, para Adorno (1982 p. 382), a “formação sensível” envolve a “educação da capacidade reflexiva”. Em outras palavras, Loureiro (2006, p. 6) diz que o “exercício reflexivo mobiliza a existência sensível do humano”. Nesse sentido, para Adorno a formação sensível, ou seja, a educação estética e para a sensibilidade está relacionada à nossa capacidade de reflexão, assim a educação estética pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor, o que por sua vez pode contribuir para a sua prática docente.

A experiência sensível é formada por uma faculdade de cognição e pode ser considerada também como uma “faculdade formadora, uma faculdade imaginativa, uma faculdade que tem total discernimento (...) de seu objeto”, é uma faculdade que está para além de conhecer e de definir moralmente o objeto (HERWITZ, 2010, p. 30). Assim, na experiência com a arte, na sensibilidade que daí procede, residem elementos formativos e criativos, que permitem à percepção humana momentos de subjetividade. Dessa forma, destaca-se a necessidade em possibilitar a educação estética, pois na experiência com obras de arte residem momentos de imaginação e de criação, que permitem a sensibilidade a nós mesmos e ao mundo a nossa volta.

Nesse sentido, Herwitz (2010) aponta que por meio das várias correntes, considerações e conceituações a respeito do belo e da experiência estética, e de suas mudanças na história, possibilitaram que o ser humano fosse alvo de interesse de estudos. Assim, surge o interesse sobre as emoções, sobre o espírito e sobre a reação humana, caminhos que a ciência poderia percorrer para compreender a experiência humana e, assim, permitir ao ser humano tirar consequências de suas experiências.

Neitzel e Carvalho (2013, p. 1028), a partir da investigação que fizeram sobre a formação e vivências culturais dos professores envolvidos em sua pesquisa, ressaltam o pouco acesso à arte, cinema e "produtos estéticos" na realidade dos professores envolvidos na pesquisa. As observações feitas pelas referidas autoras não se distanciam da vivência de muitos professores, como no caso da própria autora dessa pesquisa, que lembra os poucos momentos em sua formação que permitiram acesso a manifestações culturais, em grande parte vivenciados no projeto Cinema com Vida.

Nesse sentido, Neitzel e Carvalho (2013) destacam a importância em incluir oportunidades culturais à formação do professor. Assim, percebe-se a preocupação de outros professores e pesquisadores com a formação cultural e sensível do professor e de futuros professores; o que dá força ao argumento e hipótese de que a formação estética pode contribuir para a formação e atuação do professor.

Assim, corroborando com as observações acima expostas podemos destacar a relevância do projeto Cinema com Vida, como uma possibilidade à formação estética do professor e de futuros professores, a partir da arte cinematográfica. O projeto permite ao professor um contato com a arte cinematográfica e a discussão e exposição de ideias após assistir aos filmes, o que pode ser uma contribuição e uma oportunidade a sua educação estética.

Precisa-se compreender que a estética liga a arte à experiência, e a experiência a algo que está no âmbito social relacionado às funções que a arte desempenha na vida. (HERWITZ, 2010), ou seja, a experiência estética está relacionada à arte e a sua importância na vida da sociedade. De modo que a vivência com obras de arte e cultura deve ser permitida e oferecida à população, a fim de que se contribua para a sua formação, para o seu conhecimento e para o desenvolvimento da sensibilidade. Neitzel e Carvalho (2013) destacam a importância do acesso aos bens culturais como o primeiro passo para que se possa construir referências para a apreciação de obras de arte.

Neitzel e Carvalho (2013, p. 2019) observaram, a partir do levantamento que fizeram sobre as vivências culturais dos professores, que o acesso às artes e às manifestações culturais é restrito, e que o pouco acesso que os professores relataram experimentar está vinculado a artigos e manifestações da indústria cultural. Nesse sentido, assim como também podemos fazer uma observação de que é importante que se dê a oportunidade aos professores de terem o contato com obras de arte distintas daquelas oferecidas pela indústria cultural, pensando que as obras de arte podem contribuir para sua formação estética e para sua atuação em sala de aula.

Sendo o professor a variável fundamental para se efetivar o processo de ensino e aprendizagem, um programa de formação necessita, para além da formação profissional, considerar a formação cultural do professor. Essa premissa pretende, assim, ampliar a cultura pedagógica, levando em conta aspectos culturais que auxiliem a percepção do professor acerca dos envolvidos no processo de ensino--aprendizagem, de seus pares, da comunidade e do mundo que o rodeia, repensando os valores que o cercam, pois o sensível, o cognitivo e o ético são esferas essenciais para a formação do homem. (NEITZEL e CARVALHO, 2013, p. 1029-1030).

Assim, a formação docente que contemple a estética estará contribuindo para a prática docente e para a formação pessoal do professor, ao considerar

aspectos culturais e humanos. A formação docente que considere ampliar e sensibilizar a visão do professorado permitirá novas reflexões e ações diante de questões vinculadas à educação de modo geral.

Adiante, ainda nesse capítulo, será realizada uma abordagem sobre as considerações de Benjamin sobre o cinema, como uma nova concepção de obra de arte.

## **2.2 O Cinema em Walter Benjamin**

*O câmara grava no estúdio as imagens que serão filmadas na mesma velocidade em que o ator fala. (BENJAMIN, W., 2012, p. 11).*

No ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” Benjamin traz algumas considerações a respeito do capitalismo e como o modo de produção se fez repercutir nos “terrenos da cultura”. Nesse sentido, o autor propõe uma reflexão “sobre o desenvolvimento das artes” segundo as formas de produção. (BENJAMIN, 2012, p. 9,10). O referido autor traz reflexões sobre como as técnicas de produção em série vieram a influenciar a arte e a percepção do sujeito na sociedade moderna. Por ser o cinema central em suas reflexões no referido ensaio, as considerações de Benjamin sugerem que o cinema trouxe fortes mudanças para a forma de conceber a obra de arte e também para a forma de recebê-la. (BENJAMIN, 2012, p. 9-10). Tais abordagens podem contribuir para a reflexão sobre como recebemos a arte cinematográfica e como ela pode influenciar ou afetar a nossa formação.

As técnicas ocasionaram mudanças na comunicação, na percepção sensível e também na arte. Walter Benjamin foi um dos primeiros estudiosos a propor reflexões sobre as mudanças que as mídias influenciaram a arte e a experiência (SCHÖTTKER, 2012).

Benjamin (2012) apud Franco (2015) empreende em seu ensaio uma defesa às técnicas de reprodução, o que o leva a defender o cinema. Tais técnicas mudariam até a forma de se perceber a obra de arte, pois ela passaria a ser apreciada coletivamente. Para Benjamin a reprodução permite maior controle humano sobre as produções culturais e a reprodução conferiu um novo valor de uso da arte, o que permitiu maior aproximação entre o fruidor e a obra de arte, o que traz atualidade às obras de arte na era das massas. (FRANCO, 2015).

No início da década de 30, ocorre “a disseminação do cinema falado”, fato que leva o cinema a um prestígio “econômico e cultural” não imaginado antes. Os filmes eram, inicialmente, apresentados em salas de variedades na forma de sequências curtas, e, a partir de 1911, foram produzidos filmes para apresentação em salas de espetáculos (SCHÖTTKER, 2012, p. 48). A técnica de reprodução permitiu maior disseminação das obras de arte, e o cinema é um bom exemplo para perceber isso, pois além de estar presente em lugares diversos, ainda conta com a possibilidade de ser recebido por um coletivo de pessoas.

Benjamin reflete as novas técnicas de reprodução da obra de arte e como elas alteraram a sensibilidade estética do sujeito moderno. A reprodução técnica, a partir do século XIX, veio a envolver as produções de obras de arte que existiam e também transformou o modo como o ser humano às percebia. A reprodução técnica ainda conseguiu um lugar para si dentro dos processos artísticos. Nesse sentido, o autor sugere estudar a evolução da técnica considerando a “reprodução da obra de arte e o cinema” (BENJAMIN, 2012, p. 11).

De acordo com Schöttker (2012, p.42-43) “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” é um ensaio em que Benjamin se dedicou ao estudo sobre história e estética, nele Benjamin tratou de como a técnica veio a influenciar “a percepção, a arte e a cultura”. O interesse de Benjamin não estava centralizado na questão da influência do cinema sobre a arte e a cultura, mas sim

nas mudanças ocasionadas na percepção e na arte pelas imagens tecnicamente produzidas – cinema e fotografia. (SCHÖTTKER, 2012).

Loureiro (2010, p. 58) lembra que as considerações de Benjamin estão relacionadas com a forma do filme, e que, para Benjamin, o “caráter artístico” do filme se deve, em boa parte, a sua reprodutibilidade e que é a reprodutibilidade que o faz ser um produto de massas. Ainda, para Benjamin a técnica e a reprodução fazem o filme serem mais possíveis de aperfeiçoamento.

Os escritos propostos por Benjamin podem contribuir para refletir o papel da arte, em especial do cinema, no mundo capitalista e da produção em série. Nesse sentido, as considerações de Benjamin sobre a obra de arte podem dar indícios para reflexão sobre o papel da obra de arte para a formação docente. Qual o papel da arte na nossa formação docente?

Ao discorrer sobre a reprodução, Benjamin considera que até na reprodução que se caracteriza como a mais perfeita falta o aqui e agora, ou seja, uma obra pode ser reproduzida de maneira técnica perfeita, mas o momento, o agora, de sua primeira produção escapa à reprodução e à técnica. A “existência única” da obra de arte é o que “transcorre sua história” (BENJAMIN, 2012, p. 12). Nesse sentido, nas reflexões de Benjamin percebe-se o papel que a obra de arte tem para o desenvolvimento histórico da humanidade e que seu caráter único está ligado a sua permanência no decorrer histórico.

Nesse sentido, destaca-se quando Benjamin discorre que a técnica separa a obra de arte produzida e a tradição. A reprodução veio substituir a existência única da obra de arte e no seu lugar apareceu a existência em série; Benjamin relaciona esses processos aos movimentos de massa e ainda considera o cinema o agente mais poderoso da reprodução em série das obras. (BENJAMIN, 2012).

A percepção humana depende de sua natureza e de fatores históricos, Benjamin introduz o conceito de aura ao falar da percepção humana. A primeira definição de Benjamin para o conceito de aura é feita a partir da relação a



objetos naturais, definida como uma aparição única de algo distante por mais próximo que esteja. Benjamin, ao falar sobre a aura, aponta a necessidade da humanidade em se aproximar do objeto por meio de sua imagem, ou melhor, por meio de sua reprodução ou cópia. A necessidade de perceber a imagem a partir de sua cópia sequestrou a aura que envolvia a obra de arte e a percepção humana está caracterizada por querer identificar o singular, a unicidade da arte a partir da reprodução. (BENJAMIN, 2012).

“A unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção na continuidade a que chamamos de tradição. Essa tradição é algo vivo, extraordinariamente mutável.” (BENJAMIN, 2012, p. 15). É nesse sentido que a tradição é um fator histórico da humanidade e que o caráter único da obra de arte se deve a sua inserção e permanência na tradição. Benjamin relaciona o valor de culto da obra de arte à tradição, as primeiras obras artísticas surgiram como rituais mágicos e depois religiosos. Nesse sentido, o valor de uso original e primeiro da obra de arte está ligado ao valor único da obra de arte, a sua autenticidade.

A obra de arte reproduzida torna-se cada vez mais a reprodução de uma obra de arte elaborada para ser reproduzida. A chapa fotográfica, por exemplo, permite grande número de cópias, e não faz sentido indagar a respeito da autenticidade de cópias. Mas, a partir do momento em que o critério da autenticidade não mais se aplica à produção artística, também a função social da arte terá sido objeto de uma transformação radical. Em vez de se basear no ritual, ela terá agora outra práxis como seu fundamento: a política. (BENJAMIN, 2012, p. 16).

Benjamin (2012), ao discorrer sobre a reprodução técnica, diz que ela não preserva a autoridade da obra de arte, e que isso se deve a dois motivos: primeiro, a reprodução técnica pode ser entendida como mais independente, o que a leva a salientar aspectos do original da obra de arte que não são perceptíveis ao olhar humano; segundo, a reprodução técnica pode levar a cópia do original da obra de arte a lugares improváveis, como ouvir uma música em

casa ou ver uma fotografia de uma pintura. (BENJAMIN, 2012). Essas duas considerações de Benjamin ajudam na reflexão de dois aspectos importantes da obra de arte nos dias atuais: a possibilidade de percepção e de recepção da obra de arte. As considerações de Benjamin podem contribuir para refletir o papel da arte para nossa formação, uma vez que pela obra de arte pode-se perceber vários aspectos do cotidiano e também devido à aproximação que a técnica de reprodução permitiu entre o espectador e as obras fílmicas.

Segundo Schöttker (2012, p. 65), Benjamin em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” defende que as “formas de exposição da fotografia e do cinema” ocasionaram mudanças na arte e na sua recepção.

Sobre a fotografia, Benjamin destaca a mudança causada pela “reprodução ampla” das obras já existentes e pelas imagens que não poderiam ser percebidas pelo olho humano; sobre o cinema Benjamin relaciona as mudanças causadas pela “aceleração da sequência de imagens” (percebida na técnica de montagem do cinema) e, também, devido aos modos de apresentação no cinema (“lente de aumento e tomadas em primeiro plano”). (SCHOTTKER, 2012, p. 65).

Para Benjamin, como nos lembra Schöttker (2012), essas mudanças levaram da “percepção contemplativa da obra de arte autêntica e original” à “percepção distraída de cópias amplamente disseminadas”, ou seja, a técnica veio a permitir ao olho humano ver e observar imagens que, antes, não eram possíveis de serem vistas a olho nu. E mais ainda, a técnica de reprodução permitiu que a obra de arte estivesse em lugares diferentes do seu lugar original de criação. São dois aspectos que podem ser pensados sobre a obra de arte na era da reprodução, pois a arte, agora, permite observar aspectos do cotidiano não observados tão facilmente no momento do acontecimento e permite maior aproximação dos indivíduos com as obras de arte. (SCHOTTKER, 2012, p. 65).

Benjamin, ao mencionar o cinema como o agente mais poderoso da reprodutibilidade técnica da obra de arte, considera que “Seu significado social, também em sua forma mais positiva, não é compreensível sem o seu lado destrutivo, catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio cultural.” (BENJAMIN, 2012, p. 13). A partir daí, percebemos que ele já via no cinema seu caráter destrutivo, relacionando à influência na perda da tradição cultural.

Para Benjamin, a recepção da obra de arte passa por seu valor de culto e por seu valor de exposição. A produção de obras artísticas tem seu início marcado para imagens que serviam ao culto, nesse sentido, sua existência era mais importante do que o simples fato de serem vistas. O valor de culto da obra de arte estava ligado a um instrumento mágico, como exemplo, Benjamin menciona que as imagens desenhadas pelos homens da Idade da Pedra nas cavernas eram destinadas aos espíritos. (BENJAMIN, 2012).

Segundo Schöttker (2012, p. 71), Benjamin traz em seu ensaio a distinção entre ‘valor de culto’ e ‘valor de exposição’ e com essas duas expressões caracteriza as mudanças ocasionadas pela técnica na arte e na sua recepção. Nesse sentido, Benjamin defende que a obra de arte, ao se libertar do seu “contexto religioso”, substituiu o ‘valor de culto’ pelo ‘valor de exposição’. (SCHÖTTKER, 2012).

Segundo Franco (2015), Benjamin aponta em seu ensaio que as novas formas de reprodução da arte contribuíram para que a arte saísse do seu lugar de culto para entrar em outra forma de ser recebida. As obras de arte, agora, entrariam nos movimentos de cultura de massa e, para Benjamin, o agente de maior responsabilidade por essas mudanças na arte e na recepção das artes é o cinema.

Ao entrar na era da reprodutibilidade técnica, a arte se libertou do “fundamento religioso” e ocorreu, também, que a aparência de sua autonomia desapareceu. Essa mudança na função da arte não foi percebida tão brevemente

e Benjamin ressalta que, mesmo com a aparição do cinema, não se notou a mudança na função da obra de arte. Os teóricos de cinema estavam preocupados em definir se o cinema era ou não arte e dirigiram pouca atenção para a questão de que as novas técnicas poderiam “vir a modificar a própria natureza da arte” (BENJAMIN, 2012, p. 18).

De acordo com Schöttker (2012, p. 67), o conceito de reprodutibilidade está no centro da argumentação de Benjamin que assinala a “possibilidade de ampla multiplicação de uma obra”, isso gera fortes consequências na arte e na percepção. Para Benjamin (2012) apud Schöttker (2012, p. 70), a arte só veio a se emancipar da sua existência ao ritual e ao culto, a partir da reprodução técnica, o que a levou a poder pronunciar suas próprias “pretensões”.

À medida que a arte se emancipou do seu valor de ritual, do uso de ritual, abriram-se mais possibilidades para a exposição, o que levou a função artística a ser considerada como secundária. Nesse sentido, a fotografia e o cinema podem ser considerados fundamentais para pensar essa questão. (BENJAMIN, 2012). Desse modo, Benjamin (2012, p. 35) descreve que a reprodutibilidade<sup>5</sup> no cinema está baseada, diretamente, em sua técnica de produção e que essa técnica impõe a “difusão maciça do filme”. Por isso a explicação de Benjamin de que as novas técnicas de produção modificaram a observação e apreciação individual para a recepção coletiva da obra de arte, como ocorre no cinema.<sup>6</sup>

Com a apreciação sem compromisso das fotografias - imagens que já não trazem em si o valor de culto - surge a necessidade por legendas que as expliquem ao espectador. Essa observação é feita primeiramente em revistas e

---

<sup>5</sup> Benjamin traz essa explicação da reprodutibilidade no cinema em uma nota de rodapé – de número 9 – que está na página 35 da referência utilizada de “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”.

<sup>6</sup> As considerações de Detlev Schöttker (2012) sobre “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” contribuíram para essa compreensão.

logo mais vem a se tornar mais *imperioso* e *preciso*<sup>7</sup> no cinema: para compreender uma imagem isolada passa-se a depender da “sequência das imagens anteriores”. (BENJAMIN, 2012, p.18). A partir da reprodução técnica, o cinema apresenta-se como uma produção em que uma imagem não pode ser compreendida isoladamente, ela precisa de uma reunião de imagens em sequência para que o espectador possa ver sentido no que se mostra na tela. Aqui, Benjamin já aparece falando do caráter de montagem do cinema.

Segundo Schöttker (2012, p. 73), Benjamin recorda algumas teorias da fotografia do século XIX e destaca como se assemelharam a essas as primeiras teorias propostas para o cinema; nos dois casos as teorias ressaltavam “o caráter artístico das novas mídias”. Segundo o referido autor, Benjamin “rejeita” essa concepção para teoria de cinema baseada em seu caráter artístico, argumentando (BENJAMIN) que ela induz a introdução de “elementos de culto” ao cinema.

As tentativas em definir o cinema como arte levaram alguns teóricos a tentarem entender o significado do cinema vendo-o de forma sagrada ou percebendo nele “elementos de culto”. Os teóricos procuraram conferir caráter artístico ao cinema tentando introduzir elementos de culto ao cinema. (BENJAMIN, 2012, p. 19).

Benjamin (2012), em suas reflexões, está atento para as características da imagem e como ocorre sua percepção: no cinema, a câmera tem um lugar marcado entre o artista (ator) e o espectador, o que caracteriza as imagens produzidas pela técnica cinematográfica<sup>8</sup>. Essa reflexão de Benjamin vem atrelada a um paralelo a respeito da atuação no teatro e da atuação no cinema.

No paralelo entre o teatro e o cinema, Benjamin argumenta que no primeiro, o ator apresenta sua arte pessoalmente ao público, e que no segundo, ele o faz por meio de uma máquina e que com isso, decorrem duas

---

<sup>7</sup> Grifos da autora da dissertação. Benjamin (2012, p. 18) utiliza no ensaio as expressões “precisas” e “imperiosas” ao falar das orientações ao espectador nas legendas usadas no cinema.

<sup>8</sup> Compreensões a partir de Detlev Schöttker 2012.

consequências. Na primeira consequência, Benjamin discorre que a máquina não está obrigada a respeitar de modo completo a encenação ao público, assim, o desempenho do artista depende de “testes ópticos” que decorrem da representação para uma câmera. A outra consequência diz que o artista não pode realizar adaptações em sua encenação para a máquina, o que se difere no teatro no qual o ator tem a possibilidade de adaptar sua atuação, de acordo com a reação do público que o assiste. (BENJAMIN, 2012).

Nesse sentido, Benjamin (2012, p. 20) considera que no cinema, o espectador percebe as imagens da câmera e por isso ele (o espectador) assume a postura da máquina, ele testa<sup>9</sup> – postura que não expõe “valores de culto”. Assim, o ator está submetido a “testes ópticos”, feitos pela câmera, bem como o público, ao assistir ao filme, também testa o que está sendo exibido, ou seja, o espectador está em uma posição de “examinador” e seus julgamentos não têm interferência do contato próximo com o ator. (BENJAMIN, 2012, p. 19-20).<sup>10</sup>

O cinema, ao substituir o público pela máquina, traz como resultado a perda da aura. A aura está ligada ao aqui-e-agora e o ator, no cinema, encena de modo a renunciar sua aura, pois essa não pode ser reproduzida. Benjamin, ao fazer essa abordagem, compara a relação do ator com o mercado de um artigo manufaturado: o ator sabe que sua relação é com o público, com os consumidores do cinema. (BENJAMIN, 2012).

Segundo Schöttker (2012), Benjamin mostra que o cinema, além de alterar as imagens, altera a “personalidade do ator”. Para Benjamin, o ator sabe que o público é influenciado pelo mercado e isso leva ao declínio da aura em sua representação (SCHÖTTKER, 2012, p. 75).

---

<sup>9</sup> Benjamin traz em nota de pé da página explicação de que usou o conceito de teste segundo abordagem de Brecht.

<sup>10</sup> Considerações de Detlev Schottker 2012 contribuíram para a compreensão da reflexão de Benjamin 2012.

O cinema reage ao “encolhimento da aura” produzindo a “personality” fora do estúdio. É o que Benjamin chama de “culto do estrelato”, que é motivado pelo capital do cinema, que vem manter a magia da personalidade que se reduziu ao encanto do caráter de mercado. A indústria cinematográfica sempre se coloca a chamar a atenção das massas por meio de “*performances* fantasiosas e especulações duvidosas”. Em relação ao cinema, os espectadores se consideram especialistas, têm sempre algo a dizer, algo a analisar e a considerar sobre a arte cinematográfica. (BENJAMIN, 2012, p. 22-24).

Segundo Schöttker (2012, p. 75), Benjamin constrói o argumento de que para “compensar essa perda da aura” o capital veio a construir a personalidade artificial<sup>11</sup>. A partir daí, Benjamin demonstra como a sociedade de massa (“cultura de massas”) e o ‘valor de culto’, vieram a contribuir para que o nome dos atores de cinema ganhasse mais destaque em revistas, propagandas e cartazes, passou-se a dirigir mais atenção e destaque para a personalidade dos atores de cinema. (SCHÖTTKER, 2012).

Benjamin também traz argumentos a respeito da técnica por trás do cinema, dizendo que o filme é o resultado de uma montagem de sequências de tomadas organizadas, a partir do material reunido. A câmera faz diferentes tomadas e, a partir daí, pode-se dizer que o filme depende do número de elementos móveis que a câmera captou, assim, a atuação no cinema não ininterrupta é composta por “sequências isoladas”. (BENJAMIN. 2012, p. 20). Benjamin está aqui já indicando o caráter de montagem do cinema.

Segundo Loureiro (2010, p. 58), para Benjamin o cinema é uma forma de arte moderna e, no filme, há a capacidade de preparar as pessoas para as “novas percepções e reações” demandadas pela aparelhagem técnica que a cada dia se faz mais presente. Loureiro ainda aponta que a defesa de Benjamin era a

---

<sup>11</sup> No ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade”, consta na lista de referências, Benjamin denomina *personality*.

de que o cinema como arte surge por meio da montagem, que é a junção de fragmentos que compõem o filme.

Benjamin (2012) destaca que o que caracteriza o cinema não é só a maneira como o homem se representa para a câmera, mas também como o homem representa o mundo graças a esse aparelho. Além de destacar a técnica de montagem e as sequências presentes no filme, Benjamin também ressalta técnicas do cinema que permitiram a ampliação da percepção.

A técnica fotográfica e cinematográfica, com suas possibilidades, alterou não só as imagens, mas também a percepção: o “foco em detalhes ocultos” e a “investigação de ambientes comuns”, mediante “grandes planos”, permitiram ao filme ampliar a nossa visão sobre aquilo que não se percebe no cotidiano. A técnica também permitiu uma “visão mais nítida daquilo que normalmente percebemos” e também “novas configurações estruturais” o que foi possível, devido aos “primeiros planos” feitos pela câmera em que “amplia-se o espaço” e também ocorreu a ampliação do “movimento” com a “câmera lenta”. (BENJAMIN, 2012, p. 27-28).

Segundo Schöttker (2012), Benjamin, ao destacar tais técnicas, assinala que com a câmera, fotográfica e cinematográfica, influenciou-se a percepção, e que o cinema foi capaz de ressaltar situações que não eram percebidas sem a técnica, o que tornou possível a análise de diversas situações apresentadas em um filme.

No cinema há duas coisas que o caracterizam: o modo como o ser humano “se representa” (atua) diante da câmera e como ele “representa o mundo” utilizando a câmera (BENJAMIN, 2012, p. 26). Sobre a forma de representar o mundo, podemos recorrer às considerações de Benjamin ao considerar que o “cinema enriqueceu o nosso mundo perceptível<sup>12</sup>”. Benjamin ainda ressalta que aquilo que é apresentado pelo filme é mais exato e tem

---

<sup>12</sup> Benjamin aponta que pode-se compreender os métodos para isso a partir das teorias de Freud



possibilidades de ser analisado por diferentes pontos de vista, se comparado com o teatro ou a pintura.

Em relação à pintura, a superioridade do cinema está na descrição incomparavelmente mais precisa da situação, o que propicia uma análise mais abrangente do conteúdo exposto no filme. A maior possibilidade de análise do conteúdo cinematográfico, quando comparado ao teatro, resulta da capacidade de o cinema destacar os seus elementos. (BENJAMIN, 2012, p. 27).

Percebe-se o destaque que Benjamin (2012) dá à maior possibilidade de descrição dos acontecimentos e imagens presentes no filme. A atenção de Benjamin em relação ao filme também se deve às possibilidades de análise que dele decorre, apontando a ampliação dada a nossa visão pela câmera e pela técnica. O cinema, para Benjamin, tem maior chance de destacar os elementos que o compõe, diferentemente de outras artes. Daí, além de outros motivos, decorre a relevância em analisar e estudar obras cinematográficas, podendo ser um auxílio para contribuir para a educação estética do professor.

Benjamin, ao considerar algumas técnicas que são inerentes ao cinema e suas possibilidades para produzir e reproduzir a obra, evidencia que a “natureza que fala à câmera é diferente daquela que se expõe aos nossos olhos”, admitindo que o espaço em que o ser humano agia conscientemente, agora é substituído por uma ação inconsciente. Nesse sentido, a autor está aqui assumindo o papel que a câmera, usada na técnica cinematográfica, abriu pela primeira vez o inconsciente óptico. (BENJAMIN, 2012, P. 28), ou seja, percebe-se que Benjamin assume uma postura de considerar a técnica usada pelo cinema, por meio da câmera de filmagem, isso possibilitou uma ampliação na visão, uma ampliação da percepção visual do indivíduo.

Franco (2015, p. 102) destaca a capacidade que o cinema dá ao espectador de análise, o que é apontado por Benjamin em seu ensaio ao falar da atuação do ator de cinema, que atua para as câmeras, o que permite realizar

inúmeras observações e análises. Nesse sentido, “(...) o cinema teria enorme valor cognitivo, tanto por permitir o conhecimento de aspectos desconhecidos do comportamento humano como por penetrar a estrutura da realidade.” Essa é a reflexão que Benjamin traz em seu ensaio, a de que o cinema seria (é) capaz de “desvelar o inconsciente ótico”, ou seja, há no cinema a capacidade de ampliar nossa visão daquilo que se representa, para análise do humano e da realidade. (FRANCO, 2015, p. 102).

Daí que se pode ressaltar a importância do cinema para a formação, em especial para a formação docente, uma vez que, no cinema, há a possibilidade de ampliação da nossa visão e da percepção de aspectos da realidade, como refletido por Benjamin. Pode-se também pensar na hipótese de que, no filme, há a possibilidade de ampliação da percepção de aspectos que estejam relacionados à prática do professor bem como com o processo de ensinar e aprender em um determinado filme, como no caso desta pesquisa.

No cinema, há uma desvalorização do valor de culto, não só porque nele o público se tornou especialista, mas porque essa postura não lhes exige atenção, ou seja, o público avalia o filme, mas faz isso de forma distraída, sem reflexão. (BENJAMIN, 2012). Nesse sentido, podemos retomar as considerações de Benjamin ao assinalar que a técnica do filme permite que analisemos mais detalhadamente a realidade que se mostra na representação, mas essa análise não pode ser feita sem uma devida crítica e reflexão.

Benjamin (2012) retoma a questão estética da obra de arte, trazendo para a discussão um paralelo entre o cinema e as obras de arte tradicionais, aqui, a pintura. Benjamin lembra que o pintor observa a realidade a partir de certa distância, e já o cinegrafista penetra profundamente na realidade, no seu objeto. Nessas duas técnicas, as imagens produzidas são distintas: a pintura é uma “imagem total”, enquanto a imagem cinematográfica é formada por “pedaços”,

fragmentos que são agrupados conforme “uma nova lógica” (BENJAMIN, 2012, p. 25)<sup>13</sup>.

*Para o homem moderno, a representação cinematográfica da realidade é incomparavelmente superior àquela da pintura, pois, como seria legítimo exigir da obra de arte, ela oferece uma visão da realidade livre de máquinas – e isso justamente porque a máquina lhe permite penetrar profundamente no cerne da realidade.* (BENJAMIN, 2012, p. 25)<sup>14</sup>.

Benjamin (2012) ainda assinala que, a relação de quem produz a arte no cinema e na pintura é distinta: o pintor se coloca numa posição de distância ao observar a realidade e ao tentar reproduzi-la na tela de pintura; já o cinegrafista se aproxima da realidade para tentar reproduzi-la.

A reprodutibilidade técnica da arte alterou a relação da massa com a obra de arte. As massas tornaram-se progressistas, ou seja, sentem prazer em ver a obra de arte e vivencia esta, a partir de uma postura de “julgamento típico de um entendido”. Combinação que Benjamin destaca ser um “indicador social”, uma vez que ocorreu a diminuição social do significado da arte, ao separar o caráter crítico e a fruição, fato que foi observado na pintura. Assim, a arte convencional passou a ser apreciada sem crítica e aquilo que é novo vem causar aversão e crítica. (BENJAMIN, 2012, p. 25).

Segundo Schöttker (2012, p. 77), Benjamin ao abordar e refletir as mudanças na recepção da obra de arte (recepção da imagem) fez uma comparação da recepção de uma obra de Picasso e de uma obra cinematográfica de Chaplin, e, a partir dessas duas obras, Benjamin aponta a diferente posição da massa diante das “novas formas de imagem”. Nessa mesma abordagem, Benjamin considera que o público se tornou ‘progressista’ diante das imagens do

---

<sup>13</sup> Explicações de Detlov Schöttker ao comentar a obra de Benjamin ajudaram nessas compreensões.

<sup>14</sup> Grifo presente na versão de “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” que consta na lista de referências.

cinema de Chaplin e que a massa é ‘retrógrada’ diante da pintura de Picasso. (SCHÖTTKER, 2012, p. 77).

Em uma consideração mais geral sobre a obra de arte, Benjamin assinala que, no cinema, coincidem “fruição e crítica”, pois a reação do público é determinada pelo seu caráter coletivo, o filme é um produto para a “recepção coletiva”. Já as pinturas foram elaboradas para serem vistas por poucos indivíduos. O cinema oferece recepção coletiva e a pintura não. (BENJAMIN, 2012, p. 26-27).

Segundo Schöttker (2012, p. 77), essa observação de Benjamin veio a ser a sua formulação de uma “categoria fundamental para a mudança de percepção na modernidade”, ou seja, a recepção coletiva da obra de arte contribuiu para a mudança na percepção dos indivíduos.

A tela de pintura convida o espectador à contemplação, este se abandona à “livre associação de ideias”, na medida em que está apreciando a tela de pintura, o sujeito pode passear na imaginação. No filme, isso não ocorre, pois o espectador mal recebe e percebe uma imagem e ela já se altera, ela não pode ser fixada e nem permite que o espectador aprecie e divague em sua imaginação. Isso é o que Benjamin chamou de choques presentes nas obras fílmicas. (BENJAMIN, 2012, p. 29).

Benjamin (2012, p. 31-32) considera que se procuramos compreender a relação das massas com a obra de arte, precisamos considerar que essa relação ocorre “pelo uso” (“forma tátil”) ou “pela observação” (“óptica”). A partir dessas considerações, Benjamin constrói argumentos sobre a recepção distraída, como um “sintoma” das mudanças ocorridas na percepção, e o cinema é central nisso, com os efeitos de choque o cinema leva a essa forma de recepção distraída.

Benjamin (2012, p. 29) aponta que o elemento de distração do cinema é de natureza tátil, que se processa basicamente nas mudanças de cenário e de

local, o que vem a atingir o público na forma de “choques sucessivos”. Fazendo um breve paralelo, podem-se refletir os choques que Benjamin menciona existir no filme.

A sucessão de imagens interrompe a associação de ideias dos que estão a vê-las no filme, ou seja, o espectador não consegue associar as imagens para que possa admirá-las e compreendê-las. É aí que está o efeito de choque do cinema, que vem a exigir do espectador um maior esforço de atenção. (BENJAMIN, 2012). A recepção da obra de arte pela distração ocorre, devido às mudanças na percepção, o cinema é o melhor campo para tal. Nos efeitos de choque, o cinema vai de encontro a essa forma de percepção, a distração (BENJAMIN, 2012).

Precisamos refletir o que são esses choques e o que eles vêm a causar em nossos sentidos, em nossa percepção da obra e de nós mesmos como consumidores de filmes e seus choques. Precisamos pensar o que os choques cinematográficos são capazes de nos proporcionar, positiva e negativamente. E mais ainda, precisamos elaborar uma reflexão sobre a nossa percepção frente à arte cinematográfica.

As considerações de Benjamin (2012) sobre a arte apresentam a relação da obra de arte com o desenvolvimento histórico da sociedade e com a tradição. A posição que a arte assume, de autenticidade e autoridade, é o que a faz permanecer física e historicamente no decurso das gerações. A aura da obra está diretamente ligada com sua autoridade, a reprodutibilidade técnica levou ao declínio da aura da arte e esta, por sua vez, veio a perder sua autoridade, e já não se reconhece mais o aspecto de permanência da arte.

As posições de Benjamin a respeito do cinema perpassam alguns aspectos favoráveis dessa nova percepção da arte. Em alguns momentos, podemos perceber que Benjamin assume os momentos pouco favoráveis do cinema: como o fato de o cinema mudar a forma de nos relacionarmos com a arte, e como foi um agente na superação do valor pertencente à obra de arte

aurática. Mas Benjamin também assume considerações que parecem favoráveis ao cinema: ele ampliou as possibilidades de visualização da realidade, permitindo uma análise mais detalhada do que se mostra, a lente do cinema mostra na tela o que o olho humano não é capaz de ver. (BENJAMIN, 2012).

O cinema traz em si a possibilidade de representar e reproduzir a realidade em suas infinitas formas; mas há também no cinema a possibilidade de mascarar e fantasiar essa mesma realidade. Como essas possibilidades de representação que o cinema anuncia são recebidas e percebidas por seus espectadores?

A recepção crítica do filme exige a atenção, não aquele esforço de acompanhar as imagens passarem na tela, mas um esforço de pensamento, de perceber e reconhecer como as imagens estão apresentadas, como se relacionam com a fala e com as intenções do filme. A relação com o filme deve ultrapassar a distração ou entretenimento, para que se possa perceber o potencial formativo que existe nos conteúdos e na forma cinematográfica. Mais do que um reproduzidor da realidade, o filme pode ser um meio para facilitar a analisar a realidade, já que o que se produz nas telas parte da visão e percepção das coisas da vida de quem o produziu.

O cinema e a fotografia são instrumentos reconhecíveis para a representação do homem moderno, e os trilhos de sua produção e reprodução acompanharam o fenômeno de crescimento das massas. (BENJAMIN, 2012). As considerações de Benjamin levam a outra forma de pensar a arte, tomando a arte como objeto do conhecimento, Benjamin aponta a capacidade imanente à obra de arte de mudar o mundo. As mudanças percebidas no meio de produção e

circulação mudam também a maneira como se recebe e percebe a obra de arte. O que mudou, também, foi a relação homem e obra de arte e meio social.<sup>15</sup>

Essas considerações podem direcionar para a percepção do cinema como possibilidade para a formação de professores, considerando a relação com a obra de arte e como esta é recebida. Aspectos que podem direcionar para reflexões e observações das potências formativas imanentes no cinema.

### **2.3 O cinema como possibilidade à formação docente**

O cinema, na medida em que está sempre presente em várias atividades corriqueiras, pode ser considerado como um portador e transmissor de conhecimentos e sensibilidades, o que permite o problematizar, a partir de um olhar que se volta para questões relacionadas à educação. (LOUREIRO, 2008).

Ao considerar a educação uma prática social ampla que se dilui em vários momentos da vida social e, portanto, não se restringe às instituições formais de ensino, é possível situar a produção fílmica não apenas como manifestação do tornar-se humano, mas também como elemento fomentador desse processo (LOUREIRO, 2008, p. 136).

É evidente, no cotidiano, a impregnação de imagens e sons, advindos de recursos audiovisuais, como filmes, vídeos, músicas, programas de televisão, da internet. Com tantos e diversos meios tecnológicos disponíveis, pode-se produzir de forma mais rápida uma grande quantidade de produtos que chegam às pessoas por diversos meios (canais). É importante refletir e problematizar as imagens e os áudios oferecidos, para compreender ou tentar compreender como essas produções nos afetam como espectadores e consumidores de tantos produtos.

Já que a escola na atualidade vem se deparando com outros parceiros em sua ação pedagógica – e aqui ressalto a

---

<sup>15</sup> Contribuições para compreensão em texto que aborda a obra de Benjamin e o cinema: “Benjamin e a transfiguração cinematográfica da experiência estética” de autoria de Weynna Elias Barbosa.

emergência da mídia – seria necessário aprendermos, como educadores, outras linguagens passíveis de transmitir e produzir conhecimentos. Ainda que o código escrito seja o grande difusor e matéria prima de toda e qualquer produção e manipulação do conhecimento característico das formações modernas, é preciso observar o surgimento de outros estímulos criativos em nosso meio cultural. (SETTON, 2004, p. 68).

Dessa maneira, faz-se necessário refletir sobre os meios tecnológicos e quais os impactos, implicações, experiências, sensações que eles têm proporcionado a nós, como seres de sentidos e percepções. Como seres que veem e ouvem, a partir de filmes, por exemplo, e que se relacionam com esse meio tecnológico, é preciso refletir: quais as sensações, quais as percepções podemos (re)tirar e/ou (re)viver, a partir de uma experiência ao assistir uma obra fílmica? Ou ainda mais, precisamos refletir e problematizar como tem sido nosso olhar como espectadores das obras, como indivíduos que sentem e percebem, a partir do que é visto e ouvido nas telas.

Assim, pode-se considerar, como analisado por Costa (1995), que as pessoas não recebem as informações e mensagens dos meios de comunicação de maneira passiva e acrítica. O autor aponta que “(...) a educação, as relações interpessoais, os grupos primários, relativizam a capacidade de influência absoluta atribuída aos meios de comunicação”. Dessa forma, o filme, enquanto meio de comunicação amplamente utilizado, pode ser percebido como um elemento constituído de um potencial de crítica e que, também, precisa-se pensar nas possibilidades de utilizar tais aparatos audiovisuais, de forma a contribuir para a formação. Há a possibilidade de percebê-la e de nos relacionarmos com tal tecnologia de maneira a utilizá-la crítica e reflexivamente, problematizando as temáticas e a forma incluídas na obra fílmica, o que pode contribuir para a formação: uma formação mais crítica, reflexiva e sensível sobre o que e como chega até a nós por meio dos recursos tecnológicos.



Sobre a forte presença de produtos midiáticos, Setton (2004, p. 68) ressalta que a “produção midiática” faz parte do cotidiano dos jovens, e que por meio dessas produções há a possibilidade do indivíduo refletir sobre “suas condições de vida” e “sobre o processo de construção da realidade”. A autora ainda sugere que as mídias podem estimular a “manipulação” e a “reelaboração” do “conhecimento formal e informal sobre o mundo”.

Nesse sentido, faz-se essencial a aproximação dos professores, durante sua formação, dos recursos midiáticos, como o filme, propondo uma formação que contemple espaços e momentos para a apreciação de tais obras e também a reflexão e discussão, a fim de que se possa pensar e problematizar o que tem sido apresentado no filme.

Neitzel e Carvalho (2011, p. 114) citado por Neitzel e Carvalho (2013, p. 1037-1038) enfatizam que os cursos de formação de professor<sup>16</sup>, com foco na formação cultural, justificam-se por ser a arte um elemento para reflexão e por permitir a ampliação da percepção do sujeito pelas imersões que proporciona. Assim, a vivência com obras fílmicas pode proporcionar melhorias à formação do professor, uma vez que por meio do filme, o professor pode ampliar suas percepções sobre o que está no conteúdo e na forma do filme, propondo-se a refletir e pensar questões que podem estar mais próximas de si, por exemplo, na realidade escolar.

Loureiro (2008) percebe a relação que há entre o cinema e a educação, dessa forma, esse autor descreve em seu trabalho porque, e como, o cinema tem sido preocupação de pesquisas e estudos na área da educação:

A tendência geral de estudo vincula-se à análise de filmes, fato que indica que a área está atenta para o fato de que a produção fílmica não se reduz a uma nova tecnologia, supostamente neutra, a ser manuseada pelas educadoras e educadores no trabalho pedagógico. Mais do que um mero suporte técnico instrumental para se atingir objetivos

---

<sup>16</sup> Os referidos autores especificam que estão abordando curso de formação continuada.

pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social. (LOUREIRO, 2008, p. 136).

O cinema, à medida que elabora um produto – o filme – que faz a representação de aspectos da vida cotidiana, está repleto de valores, costumes e modos de vida e de pensamento, que o fazem ser considerado um aparato ligado à formação do ser humano (LOUREIRO, 2008). Nesse sentido, o cinema não é um aparato tecnológico sem pretensões, ele é produzido e reproduzido, a partir de intenções. Mas, cabe ressaltar que a relação e reação do espectador podem ir além da intenção de quem o produziu.

As considerações de Costa (1995) ajudam a compreender que as relações entre os sujeitos com as “instituições sociais” ajudam a confrontar as informações recebidas pelos meios de comunicação, de forma que se pode pensar e repensar, elaborar hipóteses e julgamentos sobre as mensagens e imagens recebidas pelos recursos midiáticos.

Nessa mesma direção, a aproximação a obras cinematográficas e o exercício de procurar analisá-las e discuti-las em grupo (como, por exemplo, no projeto de extensão “Cinema com vida”) pode contribuir para pensar de maneira reflexiva o que chega até nós pelo filme. Os estudos sobre educação e cinema, em especial, as análises de obras fílmicas podem se direcionar para a compreensão e leitura das representações e relações sociais presentes no filme, e, além disso, pode-se também considerar a forma do filme. (LOUREIRO, 2008).

Quanto à análise de filmes, Loureiro (2008, p. 137) considera que,

A própria análise dos filmes pode ser ampliada ao assumir o objetivo de não somente apontar os valores sociais presentes em um enredo, mas também examinar a própria forma artística em que se narra um filme e a partir da qual se promove uma determinada educação dos sentidos.

Pode-se notar que as considerações de Loureiro vão de encontro para o que Benjamin considera na “Obra de arte na era da reprodutibilidade técnica” a respeito da relação que há entre o cinema, a maneira que o recebemos e como ele afeta nossa percepção, nosso modo de perceber tais produções. Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível para o cinema, em especial para os filmes que são trabalhados e abordados dentro do processo de ensinar e aprender.

Setton (2004, p. 67) considera que os produtos da “cultura de mídia”, dos mais diversos<sup>17</sup> e também aqui se inclui o filme, podem ser usados como “recurso pedagógico”. A autora salienta que o uso de filme para a educação deve levar em conta a sua “análise crítica e interpretativa”. Nesse sentido, a autora justifica o uso de filmes e aparatos midiáticos segundo a hipótese de que “os produtos da mídia são registros históricos de uma época, e portanto, passíveis de serem vistos como reveladores de valores e significados culturais, e nesse sentido, essencialmente, educativos”. Ou seja, há na obra cinematográfica a possibilidade de observar e refletir determinados aspectos que estão inclusos, tanto no seu conteúdo quanto na sua forma, de forma a pensar também em aspectos observáveis no cotidiano.

Indo de encontro com essa perspectiva, Loureiro considera que a leitura crítica de filmes é fundamental, mas que o campo educacional precisa compreender quais “parâmetros da formação estética que deseja promover”. Dessa forma, se faz importante que ao considerar o cinema como uma possibilidade para a reeducação do olhar, compreenda-se que há nele mecanismos que podem levar a uma determinada formação. E ao usá-lo como uma possibilidade formativa, é preciso apreender quais parâmetros de formação estética se quer alcançar a partir do cinema. (LOUREIRO, 2008, p. 137).

---

<sup>17</sup> A autora menciona: jornais, revista, quadrinhos e também o filme.

Loureiro (2010) traz considerações sobre as reflexões de Benjamin sobre cinema, apontando que o cinema se desenvolveu com a possibilidade de estimular a “capacidade perceptiva do espectador” (LOUREIRO, 2010, p. 55). Assim, o uso de filmes para a formação docente pode contribuir para estimular a capacidade perceptiva, tanto para a forma e conteúdo das obras fílmicas, quanto para a realidade educacional e para a prática docente.

A análise crítica de um filme permite compreender aspectos da realidade com mais detalhes. O que passa de maneira rápida na vida cotidiana, no filme pode ser visto de diversos ângulos e quantas vezes for preciso, o que ajuda a fazer inferências e reflexões sobre o que é próprio ao filme e extrapolar sua relação à vida. Que a análise é importante para compreender criticamente o conteúdo do filme isso se sabe, mas não uma análise de maneira superficial ou restrita a comprovar ou demonstrar algum fato do cotidiano, precisa-se antes realizar uma experiência estética com o filme, permitir que nossos sentidos e nossa percepção estabeleçam a ponte para a realização da análise fílmica, a partir de uma visão e recepção crítica.

Sobre os “produtos de mídia”, ou seja, os produtos midiáticos como o filme, Setton (2004, p. 69) discorre:

É preciso aproveitar e explorar seu potencial de ampliar o conhecimento de grupos ainda não familiarizados com a diversidade cultural de nosso tempo. É preciso saber fazer uso da riqueza de narrativas e experiências virtuais que circulam no imaginário midiático. Mas, sobretudo é preciso articular os significados das emissões com o uso que se faz desse imaginário. Ou seja, desmistificar o caráter real das produções, desnaturalizar as verdades das mensagens, problematizar a construção das representações sociais. (SETTON, 2004, p. 69).

Assim, conforme assinalado por Setton, é necessário que, ao se usar os recursos midiáticos, estabeleça-se a relação do que está inscrito no filme (forma e conteúdo), por exemplo, com o uso que se queira fazer, seja para a formação

do professor ou para o uso pedagógico, ou seja, é preciso que a apreciação do filme não se restrinja ao entretenimento e nem à comprovação ou afirmação de algum fato ou constatação da realidade, mas que se possa ir além e perceber no filme as articulações feitas e os elementos presentes nas mensagens e na representação por trás da obra.

Loureiro (2008) considera que as novas formas de produzir filme, como por exemplo, a Nouvelle Vague, solicitam uma “reeducação dos sentidos”. Dessa forma, a experiência ao assistir filmes, como os desse movimento cinematográfico, pode mudar nossa percepção e os nossos sentidos, podendo contribuir para que se perceba a capacidade de crítica existente no cinema como arte.

Que o cinema não se restrinja a fantasiar e a personalizar a vida, mas que seja um potencial de apresentar elementos comuns à vida de cada um e que se possa perceber o que distingue o filme da nossa existência. Que se possa, além de tudo, como educadores perceber o potencial formativo inscrito no filme, permitindo que esse recurso midiático tão comum às salas de aula e universidade, seja percebido como um caminho possível e alternativo para a promoção da educação estética e dos sentidos.

Para desenvolver a discussão, o próximo capítulo pretende realizar a análise de dois filmes “Na idade da inocência” e “Os incompreendidos” de François Truffaut. Com as análises, busca-se identificar a representação da prática docente nos dois filmes, observando alguns aspectos pedagógicos em ambos os filmes.

### 3 O CINEMA DE TRUFFAUT: UM OLHAR CRÍTICO PARA AS OBRAS

#### 3.1 Nouvelle Vague e François Truffaut: O cineasta e suas obras

Aqui, apresenta-se uma breve caracterização do que foi a Nouvelle Vague, procurando destacar, principalmente, os filmes produzidos por François Truffaut e suas contribuições para esse movimento cinematográfico.

François Truffaut nasceu em Paris, em 6 de fevereiro de 1932. Filho de um arquiteto e de uma secretária foi criado pela avó até certa idade e voltou aos cuidados dos pais após a morte da avó. Truffaut relata que seus pais não eram pessoas más, mas que eram pessoas “nervosas” e “ocupadas”. Essas características de seus pais são visíveis no filme *Os incompreendidos*, que ele mesmo relata em uma entrevista, ao ser perguntado se sua infância foi triste: “Não. Tive a de Antoine, de *Os incompreendidos*. Não há exagero no filme. (...) realizei um filme introspectivo”. (TRUFFAUT, 1990a, p. 15).

Truffaut conta que suas vivências com a escola foram marcadas por rebeldias, dizendo que faltava às aulas na companhia de um amigo e que chegavam até a fazer cadernetas falsas para entregar para os pais devido às notas baixas que tinham na escola. (TRUFFAUT, 1990a).

Ele conta que foi ao cinema pela primeira vez por volta de 1938, filme que não guarda muita lembrança, e o filme que ele realmente lembra é “O paraíso perdido” de Abel Gance, assistido em meados de 1939 e 1940. Truffaut conta que era um filme que fazia todos chorar, e que ele, por não entender a trama, não chorava, mas ficava maravilhado com o filme. Depois, Truffaut diz ter visto esse mesmo filme várias vezes e que sempre chorava, dizendo ser um “melodrama irresistível”. (TRUFFAUT, 1990a, p. 16).

O cineasta conta que seus pais não eram cinéfilos, mas que seguiam “os espetáculos” e conversavam sobre “peças de teatro” e sobre “filmes importantes”, atitudes que orientaram e refinaram o gosto de Truffaut. Ele,

ainda, conta que seus pais o levavam para ver certos filmes, e, com o tempo, ele aprendeu a ir às escondidas ao cinema para ver aqueles que os pais não lhe permitiam assistir. Ele esperava os pais saírem para ir ao cinema e saía logo depois deles, e conta que não aproveitava bem aos filmes, pois o medo de ser pego ou de chegar depois dos pais em casa o incomodava. (TRUFFAUT, 1990 a, p. 17).

Truffaut relata alguns momentos de sua vida que são semelhantes a algumas histórias presentes em seus filmes, o caráter biográfico está presente em algumas de suas obras. Como, por exemplo, os momentos em que faltava a escola para ir ao cinema e a maneira que fazia para entrar no cinema sem pagar. Truffaut conta que em alguns cinemas da cidade ele entrava pelas portas dos banheiros ou dos fundos, sempre na companhia de um amigo que geralmente pagava o bilhete e abria a porta para que ele pudesse entrar clandestinamente no cinema. (TRUFFAUT, 1990a, p. 17-18). O que é bem parecido com a história contada no filme *Na idade da Inocência*, em que um dos personagens, Julien, mata aula e vai ao cinema e consegue entrar com a ajuda de uma colega que pagou pelo bilhete de entrada e após entrar na sala de exibição abre a porta dos fundos para que Julien possa entrar.

Mais uma semelhança de sua vida com sequências de *Os incompreendidos*: após ter perdido muitas aulas na escola, Truffaut conta uma mentira ao professor: ele diz que o pai havia sido preso pelos alemães, isso foi em 1943; mas, na verdade, quem havia sido preso era seu tio. Sobre isso, Truffaut sugere que há sempre uma verdade na mentira das crianças. Essa mentira lhe causou um problema, pois seu pai foi buscá-lo na escola e depois disso, Truffaut diz não ter tido coragem de voltar à escola. (TRUFFAUT, 1990a, p. 22).

No filme *Os incompreendidos*, Antoine conta ao professor que sua mãe havia morrido; mentira que lhe rendeu levar uma bofetada do padrasto na frente

dos colegas da classe. Após esse acontecido, Antoine passa a noite fora de casa. No dia seguinte, a mãe do personagem vai buscá-lo na escola e, chegando a casa, dá-lhe um banho, fato semelhante ao que acontece com Truffaut. Nos relatos de Truffaut, em entrevista, é possível perceber algumas semelhanças na sua história e na do personagem Antoine:

Outra vez, minha mãe foi convocada pelo diretor da escola, que lhe disse: ‘O seu filho não pode mais estudar conosco, pois só vive doente.’ Fiquei sabendo disso e não ousei voltar para casa. Fui dormir no metrô. Na manhã seguinte, preocupado em fazer as pazes com a sociedade, fui para a escola. Minha mãe, preocupadíssima com o que me podia ter acontecido, veio me buscar, levou-se me para casa e deu-me um banho. Há um episódio quase igual a esse em *Os incompreendidos*. (TRUFFAUT, 1990a, p. 22).

Outra semelhança em sua vida também vista em *Os incompreendidos* é a paixão pela leitura, em especial pelas obras de Balzac. Truffaut conta que ia à biblioteca municipal e devorava livros de Balzac, e por isso o menino, Antoine, constrói um altar para ele no filme. (TRUFFAUT, 1990a). Os relatos de Truffaut, bem como as semelhanças das histórias dos seus filmes com aquilo que lhe acontece demonstram uma característica de suas obras, são filmes que não estão distantes da vida cotidiana e estão, de alguma forma, atrelados ao que ele conhece ou ao que já viveu.

Truffaut relata que, para ele, “o cinema foi mais do que um refúgio”, dizendo ser algo “íntimo” em sua vida, assumindo até que o cinema chegou a salvar sua vida. E foi no ano de 1942, quando ele tinha 10 anos de idade, que começou a assistir a muitos filmes: “Dos dez aos dezenove anos, mergulhei de corpo e alma nos filmes”, conta Truffaut em uma entrevista. (TRUFFAUT, 1990a, p. 19).

A preferência de Truffaut estava para filmes em que a história não fosse tão distante da sua “vida real”. Ele conta que chegou a assistir ao mesmo filme várias vezes, e em especial *O corvo*, o assistiu aproximadamente vinte vezes.



Sobre sua escolha para filmes, quando ele fala da sua infância e juventude, assinala que: “preferia, por exemplo, filmes modernos a filmes de época, e filmes psicológicos ou policiais a outros filmes”. (TRUFFAUT, 1990a, p. 20).

Assim como Bazin, Truffaut possuía uma paixão pelo cinema, e

A biografia de François Truffaut deixa claro que Bazin o adotou em mais de um sentido. Truffaut era um jovem com diversos problemas familiares e financeiros. Bazin, como crítico e professor, adota intelectualmente Truffaut e, por tabela, a geração de que este fazia parte. Mais tarde, apesar de discordar das idéias dos jovens turcos, Bazin jamais faria qualquer movimento para interdita-los. (MANEVY, 2012, p. 230).

A partir de 1953, Truffaut, por incentivo de André Bazin, passa a escrever e descrever sobre o próprio prazer pelo cinema. Fato que ele diz que pode tê-lo feito passar de amador para profissional no assunto, levando-o a um lugar de crítico de cinema (TRUFFAUT, 1989). A paixão pelo cinema levou Truffaut a assistir ao mesmo filme mais de uma vez, atitude que o levava a se interessar em saber quem era o diretor do filme, e, conseqüentemente, ele passa a fazer anotações sobre os filmes assistidos.

A paixão, proximidade e entrega ao cinema levou Truffaut e um grupo de amigos a se reunirem para assistir e comentar (fazer crítica) alguns filmes clássicos. Começava aí os encontros que dariam origem ao grupo de críticos pertencentes à Nouvelle Vague, e que, mais tarde, se tornariam grandes diretores do cinema francês.

Os envolvidos com a Nouvelle Vague iniciaram sua jornada no cinema pela crítica a filmes já existentes, o que os levava – como Truffaut assume – a assistir várias vezes os mesmos filmes e a proporem críticas e a escrever a respeito do que assistiam. O próprio Truffaut comenta no livro *Os filmes da minha vida* que, antes de se tornar diretor e de realizar filmes, ele se tornou crítico e escritor sobre cinema (TRUFFAUT, 1989).

Truffaut destaca outra característica dos cineastas da Nouvelle Vague: o interesse em produzir filmes que não fujam tanto da realidade. Como um ponto em comum nas produções dos jovens cineastas da Nouvelle Vague está o interesse em realizar filmes “realistas”, e Truffaut destaca que o importante era a maneira dos cineastas verem a vida e de falar sobre o que conhecem. (TRUFFAUT, 1990b, p. 40).

A Nouvelle Vague foi um movimento artístico concebido por uma renovação na arte cinematográfica, em que se conceituou a concepção do cinema de autor, percebendo o diretor como o autor do seu filme. Para os jovens críticos, o filme de autor contava com a personalidade de quem o produzia, de quem o fazia.

Truffaut ao ser questionado sobre a concepção da política dos autores (“La politique des auteurs”), a qual ajudou a criar, diz que o filme se parece com o diretor, mesmo que este não tenha escrito nenhuma linha do roteiro (TRUFFAUT, 1990c, p. 71). Sobre filmes de autor, Truffaut assinala que são produções em que a preferência era por realizar um trabalho inspirado em “algo mais pessoal, mais individualista”. A política dos autores (La Politique des auteurs) era um ato favorável a esse tipo de produção, em que estava presente a individualidade de quem o produziu. A política de autores está atrelada à personalidade do diretor que é percebida e refletida por seu trabalho. (TRUFFAUT, 1990c, p. 72).

A redefinição de modelos, dos modos de filmar e de “compreender o cinema” foi possível devido aos acontecimentos e também às produções da Nouvelle Vague: os “filmes”, os “artigos e cineclubes” (MANEVY, 2012, p. 221).

Laboratório por excelência de uma estética do fragmento, da incorporação do acaso na filmagem, da polifonia narrativa e de uso de formas até então atribuídas ao documentário, às artes visuais, ao ensaio e à literatura, a *Nouvelle Vague* fez chegar ao cinema a sua juventude tardiamente, com um pé

na maturidade, compondo uma observação autocrítica dos imaginários urbanos, antropologia radical oposta à vocação de ‘vulgaridade e comércio’ do cinema e das mitologias da sociedade de consumo. (MANEVY, 2012, p. 221).

Manevy (2012, p. 238) comenta que a “passagem da crítica à produção cinematográfica não foi brusca, mas pavimentada pelo exercício na realização de curtas-metragens”. Segundo o autor, foram os curtas produzidos por Truffaut – por exemplo, *Les mistons* – que o levaram a produzir seu primeiro longa-metragem (*Os incompreendidos*). Ao falar sobre Godard o autor ressalta que o curta desse cineasta o levaria ao seu primeiro longa-metragem – *Acosado*. (MANEVY, 2012, p. 238-239)<sup>18</sup>.

O que Manevy assinala é que, a partir da produção de filmes de curta metragem, os cineastas da Nouvelle Vague chegaram às produções maiores, aos seus filmes de longa-metragem. A partir dos curtas produzidos, abriram-se os caminhos para as produções cinematográficas dos críticos da Nouvelle Vague, que viriam a se tornar diretores.

Está aberto o caminho para os longas-metragens. O primeiro a arriscar-se é Chabrol, com *Nas garras do vício* (1958) e depois com *Os primos* (1959). Pouco tempo depois, Truffaut lança em Cannes seu primeiro longa, *Os incompreendidos*. Algumas semanas depois do triunfo de Truffaut em Cannes, onde se sagra como revelação do festival, Alain Resnais lança *Hiroshima, meu amor* (1959). Durante o Festival de Cannes, Godard consegue um produtor para fazer seu primeiro longa, baseado num argumento oferecido pelo amigo Truffaut, um empurrão que irá fazer toda a diferença, diante do sucesso de bilheteria tanto de Chabrol como de Truffaut (aproximadamente 400 mil ingressos cada filme, uma cifra de sucesso para a época). (MANEVY, 2012, p. 239)<sup>19</sup>.

Sobre sua formação cinematográfica, Truffaut a divide em três etapas. A primeira etapa o cineasta diz que quase podia chamá-la de terapêutica,

---

<sup>18</sup> Grifos da autora dessa pesquisa nos nomes dos filmes.

<sup>19</sup> Grifos do autor – Manevy (2012).

assumindo-se como cinéfilo, no período de 1942 a 1950, em que o cinema o ajudou a viver e diz ter chegado a ver “infinitas vezes os mesmos filmes”. Na segunda etapa, Truffaut comenta a crise entre 1949 e 1950, quando ficou afastado do cinema e de ver filmes por ter se alistado. Na terceira fase, Truffaut comenta ter retomado sua paixão pelos filmes e a escrever sobre. (TRUFFAUT, 1990a, p. 31).

Truffaut (1989) relata ter sido perguntado sobre qual o momento em que desejou tornar-se diretor ou crítico, e assume não saber, mas sabia que queria se aproximar mais do cinema. Ele assinala que sua trajetória foi marcada por alguns estágios: no primeiro, ele assistiu a muitos filmes; no segundo, anotava o nome do diretor após assistir ao filme; e no seguinte, ele via várias vezes o mesmo filme e determinava suas escolhas de acordo com o diretor.

Além de comentar sobre suas experiências e sobre sua formação como cineasta, Truffaut também comenta que isso foi semelhante com o grupo de amigos que passou a formar a *Nouvelle Vague*. “Houve um primeiro estágio de reflexão estética sobre os filmes, e um segundo estágio, em que se perguntou o porquê de os filmes serem assim, por que eles não eram melhores, ou seja, um estágio de ‘reflexão prática’ sobre a maneira de fazê-los.” (TRUFFAUT, 1990b, p. 41).

A formação da *Nouvelle Vague* foi marcada pela “paixão crítica” por filmes do “cinema clássico americano” e também pela “literatura e pintura modernas”. O interesse dos jovens críticos foi mediado por “valores e conceitos da arte moderna”, como “a descontinuidade, a incorporação do acaso e da realidade documental, a valorização da montagem”. (MANEVY, 2012, p. 226).

A *Nouvelle Vague*<sup>20</sup> foi o primeiro movimento cinematográfico produzido com base em um interesse pela memória do cinema. Foi esse acesso a tal tradição que permitiu nascer, nos artigos dos futuros cineastas, a idéia

---

<sup>20</sup> Grifo do autor (Manevy, 2012).

cara - e clara - de ruptura, de novidade a afirmar. (MANEVY, 2012, p. 224).

Truffaut também faz considerações sobre os assuntos dos filmes produzidos pelos cineastas da Nouvelle Vague, e, pode-se perceber a recorrência da relação cinema e vida cotidiana nas características dos filmes desse movimento.

(...) Nós realizamos filmes em que não acontece quase nada. Nem sangue, nem murros, nem dramas, nem violência, mas uma sequência de pequenos incidentes cotidianos que compõem a matéria do filme. O perigo, evidentemente, é de se criar uma nova moda ou de se ficar apenas olhando para o próprio umbigo. (TRUFFAUT, 1990b, p. 47).

Manevy (2012, p. 240-241) ressalta algumas características das produções da Nouvelle Vague: planos não realizados em estúdios; o fato de que em alguns momentos do filme os atores (personagens) olham para a lente da câmera (como acontece com o personagem Antoine Doinel em *Os incompreendidos*) e a utilização da “dificuldade de produção como trunfo para a invenção narrativa”<sup>21</sup>.

Outro aspecto que se destaca dentre as características da Nouvelle Vague é a utilização de “locações em Paris”, ou seja, os produtores filmavam usando os espaços próprios da cidade, com seus frequentadores, fazendo assim relação a uma “realidade imediata”. Os filmes produzidos pelos jovens da Nouvelle Vague adotavam uma filmagem que dava preferência a “encenação” ou “*mise-en-scène*”: “A busca da rua, em oposição ao cinema de estúdios e cenários, traz um aspecto visual novo ao cinema francês e exige o uso de equipamentos novos (...)”. (MANEVY, 2012, p. 244-245)<sup>22</sup>.

A filmagem em locação permite um maior número de planos e de lugares, o que resulta em uma produção variada para aqueles que utilizam desse

---

<sup>21</sup> Manevy (2012) ao assinalar essas duas últimas características aqui descritas cita Paulo Emílio Salles Gomes.

<sup>22</sup> Grifo do autor.

tipo de gravação. Essa variedade se torna um material amplo para uma compreensão de montagem que conta com a descontinuidade: “ao incorporar a variedade de tomadas e justapô-las, a *Nouvelle Vague* oferece uma vigorosa opção de montagem, ágil, conceitual e moderna”. (MANEVY, 2012, p. 245).

Para aumentar ainda mais o material a ser montado, a concepção estética da *Nouvelle Vague* permitia, como vimos, a intromissão, sem maiores desculpas, de cartelas, arquivos de filmes, programas de televisão, quadrinhos, pinturas, materiais documentais e outros registros destoantes da narrativa, do enredo ou da tonalidade da cena em curso. Não devemos esquecer que a busca da rua, no caso da *Nouvelle Vague*, tinha a formação sólida dos museus. É nessa dialética entre museu e rua que nasce a *Nouvelle Vague*. (MANEVY, 2012, p. 245).

Sobre a narrativa, Manevy (2012) assinala que era comum o uso de recursos que deixavam explícitas as intervenções sonoras e visuais nos filmes da *Nouvelle Vague*: de voz over (*Alphaville* de Godard), de flashback (como em *Jules e Jim* de Truffaut). Outra característica apontada por Manevy se refere aos atores, assinalando que a *Nouvelle Vague*, com seus filmes, agitou o “sistema de belezas” que predominava no “cinema de qualidade”, trazendo para a encenação a renovação dos “tipos físicos” e dos “perfis dos atores” (MANEVY, 2012, p. 245).

A *Nouvelle Vague*, a partir dos filmes iniciais de Godard, Truffaut e Rivette, alcançou sucesso em termos de crítica e de comércio<sup>23</sup>. Esses filmes foram baratos e de fácil rendimento no “mercado”, assim eles alcançaram o sucesso e impacto atraindo muitos “jovens para a realização” (MANEVY, 2012, p. 248). No entanto, nem todos os filmes (longa-metragem) produzidos por esses novos cineastas tiveram a “mesma força” e o “sentido de ruptura e invenção”, aspectos que são característicos da *Nouvelle Vague*.

---

<sup>23</sup> Os filmes dessa fase da *Nouvelle Vague* venderam mais de 400 mil ingressos.

Manevy (2012) destaca que dos jovens cineastas muitos continuaram filmando, e merece destaque algumas considerações a esse respeito:

Truffaut teve uma carreira prolífica, interrompida apenas pela morte prematura, nos anos 1980. Godard continua até hoje, num percurso dividido em fases: os anos Karina (sua esposa e atriz), os anos Mao (de militância), os anos de trabalho com o vídeo e o documentário (nos anos 1970), a redescoberta do cinema nos anos 1980 e o trabalho dedicado à memória e à história (nos anos 1990). Atualmente, Godard, já septuagenário, faz uma média de um filme por ano, o que confirma seu papel de referência internacional. (MANEVY, 2012, p. 248).

Manevy (2012), ainda, destaca que as dificuldades financeiras chegaram aos grandes cineastas da Nouvelle Vague. A estratégia de Truffaut para o impasse financeiro foi ceder aos “temas mais comerciais”. E todos esses cineastas aproveitaram as possibilidades de “um cinema coloquial”, contestando os “procedimentos do velho ‘cinema de qualidade’”. (MANEVY, 2012, p. 249).

Manevy (2012, p. 249-250) relaciona o fim da Nouvelle Vague ao fim da amizade de Truffaut e Godard, nos anos 70: “Um rompimento pessoal que consagrou a diferença entre os projetos estéticos e as visões de cinema de cada realizador”.

Truffaut não escondia o desejo de fazer filmes comerciais, e mesmo de trabalhar em Hollywood (algo que não chegaria a fazer). Godard atravessou um processo de intensa politização, colocando em crise a velha política dos autores, passando por uma fase maoísta que marcaria sua posição mais radical, nos anos 1970, como cineasta moderno e radicalmente independente. Entre eles, as mútuas acusações de capitulacionismo e de hipocrisia não foram poucas, mas não abalariam o relevante impacto da *Nouvelle Vague* no cinema de todo o mundo. Após a morte de Truffaut, um solitário Godard reconheceria a falta do antigo amigo e sua grandeza crítica. (MANEVY, 2012, p. 249-250).

A Nouvelle Vague, mesmo após o seu fim, influenciou grande parte das produções francesas, tendo como tributo a “revolução estética colocada em curso pelos jovens” integrantes da Nouvelle Vague (MANEVY, 2012, p. 250).

A *Nouvelle Vague* deixou seguidores pelo mundo. O *Nuevo Cine* latinoamericano, o Cinema Novo brasileiro, o Cinema Marginal brasileiro, o Cinema Novo português, japonês, alemão e muitos outros focos de renovação se inspiraram ou mesmo incorporaram a linguagem da onda francesa em sua produção. (MANEVY, 2012, p. 250).

Agora, apresenta-se a descrição das obras fílmicas que são os objetos de estudo desta pesquisa, seguida da descrição das sequências fílmicas que foram selecionadas para análise. Apresenta-se também a análise das sequências fílmicas dos filmes: *Na idade da Inocência* e *Os incompreendidos*.

### **3.2 O filme: *Na Idade da Inocência***

Um filme de François Truffaut de 1976, de nome original *L'Argent de Poche*, no Brasil *Na Idade da Inocência*; é um filme encantador, daqueles que a gente não se cansa de assistir, nele Truffaut visita a inocência e a liberdade da infância (VAZ, 2013). *Na Idade da Inocência* nos mostra um ritmo apressado, em que Truffaut retrata, com doçura, a infância e o início da adolescência, essa fase de sonhos, brincadeiras e de passagem para a vida adulta (SALLEM, 2012). Truffaut escreve, com Suzanne Schiffman, um conjunto de situações comuns, singulares e até imagináveis, reunindo-as em pequenos acontecimentos de uma forma genial em uma história de momentos da vida de crianças de uma escola pública da cidade de Thiers, na França (VAZ, 2013).

O próprio Truffaut, ao comentar alguns aspectos do filme, diz ter pensado, inicialmente, que *Na idade da inocência* “seria um filme repouante” e, ainda, diz que esse seu filme é “unanimista”: é um filme em que vemos “muitos personagens e uma sucessão de cenas imprevisíveis. Passa, constantemente, de um acontecimento a outro.” (TRUFFAUT, 1990d, p. 335). Percebe-se que a proposta era a de o filme ser suave, mas a partir de assuntos sérios abordados por



Truffaut de modo leve: são questões percebidas bem próximas à realidade de quem assiste ao filme.

Nos créditos iniciais do filme, surgem várias crianças correndo aos gritos e sorrisos, descendo as ladeiras da cidade de Thiers, como se vê em uma das imagens da sequência mostrada na Figura 1. As crianças parecem sossegadas e sem destino certo, no entanto, as bolsas que elas carregam nos mostram o destino dessa correria: a escola da cidade<sup>24</sup>. A sequência de imagens, Figura 1, ilustra tal acontecimento do filme e também podemos ver o nome do filme, o nome de Truffaut e o nome da cidade onde se passa a história.

Figura 1- Sequência de imagens dos créditos iniciais do filme: crianças correndo.



Os episódios que compõem o filme mostram as aventuras desses anos de inocência, apresentando os dias e as surpresas vividas, as vivências dentro e fora da sala de aula e, também, os domingos das crianças no filme. É possível que o espectador lembre-se dos personagens do filme e de suas características mais marcantes, o que faz com que brote em sentimentos e afeições: como a timidez evidente em Patrick (Figura 2), o desencantamento percebido no semblante de Julien (Figura 3), as travessuras dos irmãos De Luca (Figura 4) (SALLEM,

<sup>24</sup> Em entrevista, Truffaut (TRUFFAUT, 1990, p. 337) conta que o filme foi gravado em uma escola de verdade da cidade de Thiers, no Puy-de-Dôme. O estabelecimento foi deixado nas mãos da equipe que produziu o filme, ficando somente o vigia da escola que interpretou o seu próprio personagem no filme.

2012), a doçura do pequeno Gregory e da menina Sylvie (Figura 5), a sensibilidade e afetividade do professor Richet.

Figura 2 - A timidez de Patrick.



Figura 3 - O semblante de Julien.



Figura 4 - As travessuras dos irmãos De Luca.



Figura 5 - A doçura de Sylvie e Gregory.



Na trama, percebe-se que Truffaut não se importa com “exageros”, ele retrata a inocência da criança de um modo divertido e pode-se observar nas falas e cenas como ele as percebe, como por exemplo, na fala do professor Richet “as crianças são mais fortes do que nós” (SALLEM, 2012), ou então, na cena em que Gregory cai da janela e sai ileso da queda. Truffaut mostra, de um modo alegre, o lado forte que as crianças têm ao passar por essa fase da vida. Há também episódios inusitados como o momento do nascimento do filho do professor Richet, que causa grande agitação nas crianças dentro da sala de aula e como Truffaut aborda com maestria a situação no modo como o professor lidou com o acontecimento (SALLEM, 2012).

A narrativa de Truffaut também apresenta episódios tristes da infância, como a história do menino Julien. Um menino sem normas, que furta as jaquetas nos corredores da escola, que pega objetos nas ruas, próximo a um parque de

diversões, para sustentar a mãe e a avó. Truffaut não mostra as cenas de maus-tratos que o menino vivencia em seu ambiente familiar, mas mostra em seu semblante marcado pelo desencantamento, um ar severo nos seus diálogos e na relação com os meninos e sujeitos do ambiente escolar. (SALLEM, 2012).

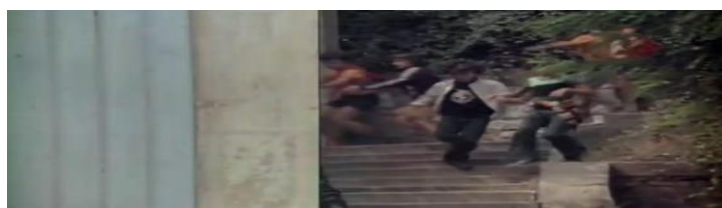
Um dos espaços que mais aparece na obra e que merece destaque é a sala de aula, retratada por Truffaut como um lugar otimista e que apresenta e representa momentos importantes da vida das crianças. O ensino não é marcado pela rotina, não há humilhação ou sarcasmo nas relações marcadas em sala de aula, pelo contrário, os alunos têm espaço para se expressarem. Nessa classe, pode-se ver as aulas de um dos professores, o que mais chamou a atenção durante essa pesquisa, o professor Richet, são aulas em que os alunos têm voz, não estão passivos, eles se relacionam com o professor de um modo em que podemos observar a riqueza dos momentos experimentados durante as aulas. (VAZ, 2013).

Os episódios do filme são apresentados na forma de cortes, o que dá sentido à reunião de acontecimentos que compõem a história como um todo. O filme é composto por pequenas histórias, mostrando-nos os vários acontecimentos que estão unidos para formar o todo do filme. (VAZ, 2013). Nas primeiras imagens do filme, (Figuras 6 e 7) já se observa o corte de um cenário a outro, como por exemplo, a sequência em que aparece Martine escrevendo e endereçando um cartão postal ao seu primo Raoul e, logo em seguida, a tela abre em um movimento na horizontal, mudando de cenário, onde aparecem crianças correndo e descendo as ladeiras da cidade onde se passa a história do filme. Assim, a trama é composta por alguns momentos como esses, em que é apresentada uma sequência do filme, envolvendo uma história e, após, acontece um corte, mostrando então, outro ambiente e podendo até nos mostrar outra(s) história(s) e/ou outro(s) personagens.

Figura 6 - Martine enviando o cartão postal ao primo.



Figura 7 - Corte da imagem de Martine enviando o cartão postal e aparece a imagem seguinte - crianças correndo.



O filme também apresenta planos mais abertos, em que se vê a cidade de Thiers. Outro fato interessante é que o filme apresenta o que se assemelha a uma introdução e uma conclusão, observados na abertura e no encerramento do filme, o que dá voz viva ao início e ao fim das histórias assistidas (VAZ, 2013). É assim que se assiste a trama que Truffaut compõe, de forma a apresentar a infância, as relações familiares e as relações dentro do cenário escolar.

E, a seguir, a partir da observação mais demorada sobre o filme apresenta-se uma descrição das sequências que foram selecionadas, previamente, para a análise. Algumas considerações de François Truffaut sobre o filme, *Na idade da inocência*, serão utilizadas como recurso que permita melhor aproximação com essa obra.

### 3.2.1 Sequência 1 – O cartão postal na aula do professor Richet

Após a abertura do filme, aparece no quadro de filmagem um cartão postal, a sala de aula, os estudantes e o professor. É essa uma das sequências que

motivou as análises e observações. A primeira imagem que se vê é a de alguém segurando um cartão postal, é uma criança. A câmera centraliza, num plano fechado, colocando dentro do quadro de filmagem o cartão postal, de uma maneira que podemos ver que a imagem impressa nele é um monumento, o qual no decorrer da sequência será explicado pelo professor. Também é possível vermos a carteira de uma escola e o perfil de um dos estudantes, o que nos faz perceber que se trata da filmagem de uma sala de aula.

A câmera faz um movimento e afasta a filmagem do cartão postal, partindo de um plano fechado para um plano aberto do ambiente filmado, mostrando-nos mais elementos. Além de nos mostrar os alunos e os elementos dessa sala de aula, podemos também ver, à medida que se abre o quadro de filmagem, aparecer outro personagem: o professor Richet, que está segurando um livro, ele é uma figura importante para as reflexões.

A filmagem dessa sequência dentro da sala de aula ocorre com a câmera posicionada de maneira que passa a impressão de quem assiste estar dentro da sala de aula. Algumas filmagens parecem ser feitas do fundo da classe, o que passa a impressão de estarmos sentados na sala como alunos. Em outros momentos, a câmera filma a sala de aula posicionada na frente do espaço, o que nos passa a impressão de estamos na posição do professor. São observações da sequência que podem ajudar a observar e refletir aspectos da aula nesse filme. Além dos aspectos visuais, podemos destacar também, ou melhor, podemos ouvir a voz de um adulto – do professor.

O personagem/professor está lendo um livro didático e ao perceber que um aluno está segurando um cartão postal, ele chama pelo aluno Raoul Briquet. Nesse momento, pode-se visualizar a sala de aula de uma posição como se fôssemos o professor, dando-nos a impressão de estarmos observando os acontecimentos dentro da sala de aula, bem de perto, ou seja, podemos inferir que Truffaut nos coloca, como espectadores de sua obra, dentro da sala de aula

filmada, de modo que ora assistimos às cenas como se fôssemos um dos alunos, ora podemos assistir às cenas como se fôssemos o professor. Truffaut nos coloca, como espectadores, dentro da sala de aula de um modo leve, permitindo-nos percebê-la como uma representação da realidade em que vivemos ou que já vivemos na sala de aula. Pois, a partir dessas cenas podemos ressaltar elementos para questionar e refletir o cenário escolar, educacional, as relações entre professor e aluno.

Após ser chamado pelo professor, o aluno Raoul se aproxima do professor e entrega-lhe o cartão postal. Dentro do quadro de filmagem, o centro são as figuras do professor e do aluno. Em seguida, o professor, segurando o cartão postal em suas mãos, fala aos alunos “Eu sei, essa é Bruère-Allichamps!”. O professor faz um movimento que parece direcionar o aluno Raoul para que ele se vire ou algo do tipo, e o aluno se coloca mais ao lado do professor ficando de frente para os demais colegas. Então, o professor fala: “Vem aqui. Tudo bem, eu explico-vos”.

Pode-se pensar sobre o que ele irá fazer agora com o cartão postal, com o conteúdo do cartão e com o aluno, Raoul Briquet, que agora está ao seu lado. Pode-se questionar como o professor poderá lidar com essa situação que se passa em sua aula?

E o professor prossegue falando do cartão postal, explicando aos alunos que se trata de uma “vila” localizada no centro da França. Os movimentos do professor, seu semblante e o seu tom de voz, parecem nos apresentar uma figura amigável, amável, paciente – será que sensível? O professor parece lidar com uma situação imprevista em sua aula de maneira sensível e inclusiva, incluindo o aluno e a situação ocorrida na abordagem da aula. A partir desses acontecimentos, pode-se inferir que a sequência fílmica quebrou com a expectativa de que o professor fosse hostilizar o aluno e a situação envolvendo o cartão postal.

A partir dessas considerações, da maneira como o professor direcionou o acontecimento e o incluiu na aula, pode-se refletir sobre a atividade pedagógica. Pode-se também pensar nos valores estéticos que atravessam a prática docente e nas relações com os alunos e como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

A sequência fílmica se desenrola e o professor conversa com os alunos sobre o que está impresso e escrito no cartão postal, dando-lhes a oportunidade de se expressarem durante a aula. Esse momento da sequência nos permite refletir a respeito da relação do professor com os alunos e também a respeito da sua autoridade docente. Podemos também refletir sobre como o professor desenvolve o trabalho docente, a partir do que acontece em sala de aula e não somente a partir de meios prontos e acabados para o conhecimento, como seria só usar o livro.

As movimentações da câmera que nos mostra os alunos, o professor a falar com os alunos da turma e a falar com o aluno Raoul, permite-nos observar a relação entre o professor e os alunos. A imagem que observamos é a de um professor atento às falas e às participações dos alunos, mostrando-o atento e sensível aos seus alunos e àquilo que acontece no interior desse ambiente. O posicionamento da câmera traz professor e alunos, colocando-os em um ângulo de filmagem em que podemos observar uma relação em que estão lado a lado. As atitudes do professor, nessa sequência fílmica, permite perceber como é a relação experimentada com os alunos: uma relação de proximidade e amizade, na qual o professor é compreensível ao ouvir o que os alunos têm a dizer.

A atitude do professor revela que ele traz para a discussão com a turma de alunos uma situação inusitada, e que ele, de forma afetiva, estabelece uma relação com seus alunos, em que abordou e incluiu o acontecimento do cartão postal para dentro da proposta da aula e das interações com os alunos. O professor lida com uma questão inesperada e com o cotidiano dos alunos, de

forma a incorporá-la, sensivelmente, para a proposta da aula. Truffaut nos mostra um fato que inquieta, que incomoda, trazendo-o de maneira leve e sensível para a filmagem, permitindo-nos pensar e refletir sobre esse acontecimento e o modo como se desenrolou.

### **3.2.2 Sequência 2 – Os versos na aula da Professora Petit**

A segunda sequência fílmica selecionada para análise também se passa dentro de uma sala de aula. Agora, será observada a atividade pedagógica da professora Petit e sua relação com os alunos. A primeira imagem que aparece no quadro de filmagem é um aluno, que está repetindo alguns versos. Podem-se destacar os versos que o aluno está recitando: “Quem pode ter feito isto? Para onde é que ele foi? Aonde é que ele está agora? Aonde é que se está a esconder? O que é que faremos para o encontrar?”

Enquanto o aluno está repetindo tais versos, a câmera se movimenta e podemos ver outro aluno, agora é Patrick que aparece na filmagem, que está atento lendo um livro. Em seguida, a câmera faz uma movimentação e aparece no quadro de filmagem a professora Petit, que chama pelo aluno Patrick, pedindo-o que recite os versos. E logo podemos ver o aluno levantando e começando a recitar os versos do livro que estava lendo.

Após as falas de Patrick ao recitar os versos, a câmera nos mostra a professora, que está com um semblante descontente, ríspido. O que podemos questionar do semblante e da atitude da professora após ter ouvido o aluno recitar a poesia/poema? A professora comenta que se Patrick tivesse estudado mais, teria se saído melhor nessa atividade.

Nesses primeiros momentos da aula da professora Petit, pode-se observar aspectos de suas atitudes e de sua relação com os alunos. Ela, ao solicitar que os alunos repitam os versos de um livro, desenvolve um ensino



centrado na memorização e reprodução do conhecimento. Outra característica de suas aulas é a centralidade na técnica da aula, observados nos métodos usados para desenvolver a aula e na exigência que os alunos repitam os versos da maneira como ela espera. No desenrolar da sequência, a professora não faz interferências ou intervenções para ajudar ou facilitar o desenvolvimento da atividade pelos alunos, ela os ouve e logo já pede que outro aluno realize a atividade. Falta o diálogo na sua aula.

A personagem/professora Petit faz alguns comentários, após os alunos recitarem os versos, que mostram como ela é rígida, distante e pouco sensível com os alunos, diferente do professor Richet que é bem sensível e afetuoso com eles. Nessa sequência fílmica, podemos observar as movimentações e posicionamentos da câmera mostrando os alunos realizando a atividade e a professora.

Após o comentário da professora sobre o desenvolvimento do aluno, a câmera nos mostra Patrick, que está com um semblante descontente, entristecido. O semblante do aluno pode ser percebido como uma reação às falas da professora. A professora foi pouco sensível à apresentação do aluno, o que pode ter gerado esse semblante entristecido que se esforçou, mesmo que ali na sala de aula, para memorizar os versos e a professora não se importa com isso, ela acaba por não considerar o esforço e atitude do menino.

Durante essa sequência, pode-se observar a relação pouca afetiva entre a professora e os alunos. A câmera, então, movimenta-se e nos mostra o outro aluno chamado pela professora, que se coloca a recitar os versos. Logo após o aluno recitar os versos, ouve-se a professora fazendo um comentário sobre o modo como o aluno estava dizendo os versos e ela, em seguida, começa a recitar os versos para que o referido aluno percebesse como estes deveriam ser recitados, ela, então, diz que irá insistir no aluno até que ele realize a atividade como ela espera.

O tom da voz da professora, ao dizer que irá insistir no referido aluno, é ríspido e o seu semblante demonstra como ela está brava, irritada, com pouca paciência com o acontecimento e com o último aluno que recitou os versos. Com essa atitude da professora, podemos questionar como ela dirige o ato educativo e como ela se relaciona com os alunos: ela é pouco afetiva com os alunos, travando uma relação distante com eles, mediando essas relações pela técnica.

A professora, ao dizer que irá insistir no aluno e querer que de qualquer forma ele recite os versos de acordo com sua expectativa, mostra como são suas aulas e sua atividade docente. Novamente, percebemos a importância que a professora dá à memorização e à reprodução do conhecimento, demonstrando pouco interesse pela especificidade de cada um dos alunos e pelos sentimentos e sensações deles ao realizar essa atividade. Ao mostrar a exigência que os alunos memorizem os versos e que o reproduzam de uma determinada maneira, a professora, ainda, mostra como suas aulas são técnicas e centradas em conteúdos.

A professora ao insistir na memorização e reprodução dos versos, não se atenta para a individualidade de cada um de seus alunos; não procura entender o porquê de não conseguirem memorizar ou reproduzir os versos como ela espera.

No desenrolar da cena, a professora, então, se aproxima do aluno, cruza os braços e fica observando este falar. Nesse momento, ouvem-se batidas na porta da sala de aula, a professora e os alunos direcionam sua atenção para esse acontecimento. A câmera muda o posicionamento de filmagem e, agora, podemos ver na direção da porta da sala de aulas, mostrando-nos o professor Richet entrando na sala de aula, acompanhado de um garoto, é o aluno Julien. O professor Richet diz que ele é um novo aluno na escola, e que pertence à faixa etária da classe da professora Petit.

A professora não mostra muita atenção ao novo aluno que chega à turma. Será que a professora não poderia ter sido um pouco mais sensível e

receptiva com o menino Julien? Ela poderia ter mostrado mais interesse pelo aluno, tentar se aproximar, enturmá-lo aos demais colegas da classe. E o que ela fez foi dizer que havia um lugar vago e que ele poderia se sentar naquele lugar. Mais uma demonstração da relação pouco afetuosa da professora para com seus alunos, ela não demonstra durante suas aulas uma relação de proximidade ou amizade com eles.

Após a entrada do novo aluno na turma, a professora se ausenta da sala para conversar com o diretor, juntamente ao professor Rochet. Ao sair da sala, a professora solicita que um dos alunos tome conta da turma, durante sua ausência. Podemos ver, em seguida, que um o aluno se levanta para observar a turma na ausência da professora e a vemos sair acompanhada do professor Richet.

Na sequência da cena, podemos ver o aluno Brouillar direcionando-se para frente da classe. Ele observa pela porta da sala de aula se a professora já havia saído e diz aos colegas que irá mostrar a eles o verdadeiro Harpagon, referindo-se aos versos que eles recitaram, e ele então começa a recitar os versos. Dessa vez, na ausência da professora podem-se ouvir os versos entusiasmados do referido aluno, interpretando-os de maneira contagiante.

Enquanto o aluno está recitando de maneira empolgada os versos, podemos observar a mudança de cenário (ambiente), o que nos mostra agora o pátio da escola, e podemos ver o professor Richet e a professora Petit, caminhando e conversando. Os dois professores estão a ouvir o aluno recitar. Então, o professor Richet comenta o belo desempenho do aluno e questiona a professora Petit se ela os ensinou teatro e ela diz que tem bons alunos. Após essa conversa da professora com o professor Richet, podemos questionar: porque ela muda de postura e na frente do professor ela se mostra satisfeita e contente com o desempenho do aluno? Por que ela não demonstra esses sentimentos para os seus alunos?

A partir da sequência descrita, podemos inferir sobre as ações da professora, sobre sua relação com os alunos. É possível observarmos o quão distante dos alunos ela está e como a relação que estabelece com os alunos é insensível, pouca afetiva.

Ao assistir a aula da professora Petit no filme *Na Idade da Inocência*, observam-se as características de um trabalho docente técnico centrado nos métodos e conteúdos para o ensino. Pode-se perceber uma professora pouco afetiva, distante, e que a relação entre alunos e professora é medida pelos livros, pela técnica, ou melhor, a relação entre professora e alunos é limitada.

Essa situação poderia ser diferente, a professora poderia, assim como nós professores na nossa realidade, podemos ser mais sensíveis e próximos dos alunos. Os professores podem demonstrar mais compreensão pelos sentimentos dos alunos, que ficam nervosos, por exemplo, ao recitar versos na frente da classe. A atividade docente carece de uma atitude mais receptiva, em que o professor possa estar mais aberto às situações que ocorrem na sala de aula, mais sensível aos seus alunos e ao processo de ensinar e aprender.

### **3.2.3 Sequência 3 – O nascimento do filho do professor Richet**

Na sequência fílmica 3, observam-se duas ocorrências dentro da sala de aula e a maneira como o professor Richet as abordou para o desenvolvimento da aula. A sequência se inicia com a chegada do porteiro da escola na sala de aula, ele diz aos alunos que o professor Richet irá se atrasar. Em seguida, os alunos debatem entre si a respeito do nascimento do filho do professor, levantando inúmeras hipóteses sobre tal assunto. O professor chega à aula atrasado e começa a conversar com seus alunos e explicar o que aconteceu.

Os alunos se mostram curiosos com o nascimento do filho do professor e fazem várias perguntas sobre o bebê. O professor demonstra a felicidade com o

acontecimento e o interesse dos alunos não lhe passa despercebido. Ele responde cada pergunta com atenção e vai prosseguindo a aula.

Ele discute com os alunos e assume não ter preparado nada para aula devido ao nascimento do seu filho. Nesse momento, o professor diz aos alunos que eles irão desenvolver a aula juntos e o professor decide que irá trabalhar as habilidades orais, e pede que os alunos falem como havia sido seu domingo. Os alunos então começam a contar como foi o domingo, e o professor os escuta, atentamente.

Num momento da aula, aparecem dois homens na sala, eles chamam pelo professor e, nesse momento, surge a situação com as armas de brinquedo que os irmãos De Luca compraram para os colegas. Observa-se a forma como o professor reagiu a isso, ele faz uma intervenção e conversa com os alunos brevemente, e pede que eles devolvam tais brinquedos. Destaca-se, também, a maneira como os alunos responderam à reação do professor.

Como podemos ver, a reação e intervenção do professor não foi dirigida de maneira a reprimir ou castigar nem aos irmãos De Luca que compraram e distribuíram as armas aos colegas da turma e nem aos alunos que estavam com as tais armas de brinquedo. Mais uma atitude do personagem/professor que demonstra como ele dirige sua docência e como suas intervenções em sala de aula o aproximam dos alunos e contribuem para uma relação amigável e compreensível.

Nessa sequência 3, percebe-se a autoridade que o professor assume na relação com seus alunos, pois ele não precisou agir com violência ou repressão sobre eles para que o ouvissem e agissem de maneira a devolver as armas que não eram deles. O professor explicou a situação aos alunos e pediu-lhes que devolvessem, pois não as armas de brinquedo não pertenciam a eles.

Uma ressalta que se faz, é que o professor poderia ter discutido e refletido o acontecimento com os alunos. Nesse momento, seria importante uma

intervenção a mais para debater com os alunos a relação com as armas, porque compraram e distribuíram-nas para os colegas, qual a intenção disso. Numa situação como essa, por exemplo, no cotidiano de uma sala de aula, um professor poderia discutir com os alunos a questão da violência ou outros assuntos que se relacionem a esse tema.

### **3.2.4 Sequência 4 – Professor Richet conversando com os alunos**

A sequência 4 também se passa na sala de aula, durante uma aula do professor Richet. É a última aula, antes do início das férias. Nessa aula, o professor conversa com os alunos sobre a vida de Julien que passa por maus tratos em casa e leva uma vida diferente da das demais crianças.

Vale lembrar que, em alguns momentos do filme, percebe-se Julien mal vestido e com o semblante triste andando pelas ruas da cidade, cometendo pequenos furtos para que pudesse ajudar no sustento da mãe e avó. Na escola, ele pouco conversa com os colegas, mantém-se distante e mal interage com as outras crianças e adultos da escola.

Num momento do filme, os alunos estão passando por exames médicos de rotina, e, quando chega a vez de Julien, ele se recusa a tirar a roupa para ser examinado. Quando a enfermeira consegue levá-lo para a sala onde são feitos os exames, ela se espanta ao ver o menino. No filme não é mostrado, mas os funcionários da escola especulam as marcas de maus tratos no corpo do menino, indicando que ele apanhava em casa. As autoridades vão até a casa de Julien e levam presas sua mãe e avó.

Assim, na sequência 4, o professor Richet conversa com os alunos sobre esses acontecimentos com o menino Julien. Ele ressalta que o menino ficaria sob os cuidados do serviço social e que logo seria encaminhado para uma família

adotiva. O professor conversa com os alunos, e explica que, em casa, Julien era espancado e que, na nova família, ele ficará melhor, pois será bem cuidado.

O professor ao falar sobre esse assunto, diz aos alunos que sua infância foi difícil, “não tão dura como a de Julien”<sup>25</sup>, mas que mal esperava para que pudesse crescer, pois pensava que os adultos tinham mais direitos. O professor vai conversando com os alunos e lhes diz que a maior injustiça que se pode haver é o abuso infantil, que isso é insuportável.

Enquanto o professor fala, os alunos estão atentos a sua fala. O personagem (professor Richet) diz às crianças que é preciso “lutar por mais justiça”. Ele, ainda, conta e assume aos alunos que foi devido a sua infância infeliz e por não gostar da maneira como as crianças são tratadas que escolheu tornar-se professor. Aqui, observa-se a preocupação pelo professor na escolha pela profissão, o que está, diretamente, ligado à sua atenção para as crianças, para aqueles que são seus alunos.

Assim, ele fala aos meninos que a vida não é fácil e que é importante que eles se tornem mais duros para enfrentá-la, ele explica que não está a dizer para serem insensíveis, mas que se tornem fortes por meio da força interior.

Dessa forma, pode-se perceber nas falas e ações desse professor, Richet, a preocupação e atenção direcionadas para questões que estão além dos conteúdos escolares e das vivências dentro da sala de aula. Ele percebe a importância em conversar com os alunos sobre assuntos da vida, sobre problemas que todos passam e como enfrentá-los.

Truffaut representa nessa sequência 4 um professor sensível e atento ao que acontece com os estudantes, e isso não se distancia da realidade. Na atuação docente, a sensibilidade e a atenção direcionada aos alunos podem contribuir para que as relações dentro de sala de aula sejam mais afetivas, contribuindo, assim, para o processo de ensinar e aprender.

---

<sup>25</sup> Fala do personagem/professor Richet no filme *Na idade da inocência*.

### 3.2.5 Análises e Reflexões - *Na Idade da Inocência*

As análises e reflexões aqui apresentadas referem-se às sequências fílmicas selecionadas, previamente, e que se relacionam com o espaço escolar e com a presença dos professores presentes no filme. As análises serão apresentadas de acordo com as categorias propostas para refletir os aspectos pedagógicos e educacionais e as relações representados no filme. A proposta é discorrer sobre aspectos inerentes a cada categoria, procurando exemplificar e discutir sobre as sequências fílmicas, observando para tal: os professores, os alunos, as relações na sala de aula, os discursos e as imagens que compõem cada sequência em análise. Além dos aspectos relacionados ao conteúdo da história narrada pelo filme, também serão percebidas e observadas: a linguagem, os efeitos visuais, sonoros, ou seja, procura-se considerar também a abordagem estética que compõe o filme. Nesse sentido, o filme será percebido como um meio que possibilita observar e refletir a realidade.

Tomando como objeto de estudos e reflexão o filme de François Truffaut, *Na idade da inocência*, serão feitas explanações a respeito dos modelos pedagógicos e aspectos relacionados à docência e relações em sala de aula, de modo a elucidar as características desses modelos supracitados e tentar relacioná-los às observações feitas, a partir das sequências que foram selecionadas para a análise. Nesse sentido, cabe ressaltar que no filme *Na Idade da Inocência*, foram analisadas as aulas de dois professores: o professor Richet (Figura 8) e a professora Petit (Figura 9).



Figura 8 - O professor Richet.



Figura 9 - A professora Petit.



### Concepção pedagógica

Dentro da concepção pedagógica, assume-se que existem maneiras conceituais de apresentar e representar a relação ensino e aprendizagem na sala de aula. Nesse sentido, inicialmente, relacionam-se três tendências pedagógicas para analisar as sequências fílmicas, definindo-as a partir da conceituação de Becker (2001) para modelos pedagógicos: *pedagogia diretiva*, *pedagogia não-diretiva* e *pedagogia relacional*.

A concepção *pedagógica relacional* transita pelo construtivismo e o professor não acredita em um modelo de ensino tradicional, ou seja, o professor não acredita que o conhecimento e a condição prévia do aluno transitem por intermédio da ação do professor ao aluno. Na pedagogia relacional, o professor acredita que o aluno aprende algo, constrói o conhecimento novo ao “agir e problematizar a sua ação”. (BECKER, 2001).

O professor que assume a *pedagogia relacional* não acredita que o aluno aprende, a partir da transmissão do conhecimento. Nessa perspectiva, a concepção pedagógica relacional não acredita que o professor detém o conhecimento e que irá depositá-lo ou entregá-lo ao aluno. Pelo contrário, como

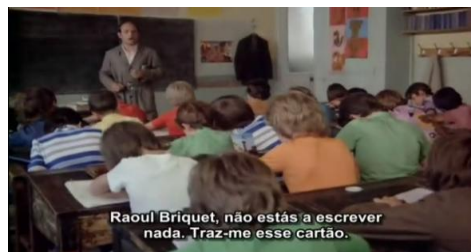
o próprio nome induz, há um processo de relação, de construção do conhecimento entre professor e aluno.

Como exemplo pode-se recorrer às aulas do professor Richet no filme. Pode-se mencionar a primeira sequência analisada do filme (Sequência 1) em que aparece a sala de aula, bem no início do filme. A situação envolvendo o aluno segurando o cartão postal e o modo como o professor tratou desse fato. A partir dessa primeira sequência, pode-se inferir que o professor Richet parece compreender que seus alunos já possuem algum conhecimento prévio, e que eles irão construir o conhecimento juntos. O professor, ao perceber o cartão postal que está com o aluno, considera a situação ocorrida e faz uma intervenção, incluindo o cartão postal para os momentos de construção do conhecimento com os alunos, a partir daquilo que está inscrito no cartão (Figura 10 e Figura 11).

Figura 10 - O cartão postal e como o professor o incluiu na aula.



Figura 11 - Professor percebe o cartão postal com o aluno e pede que o leve até ele.



Como mostram as imagens, nas figuras 10 e 11, o professor ao perceber que o aluno Raoul estava fazendo algo diferente da abordagem da aula, chama pelo aluno e pede que leve o material que está segurando até ele. Percebe-se que o professor está atento aos acontecimentos da aula e que sua atitude foi de incluir a situação para realizar uma interferência na abordagem da aula.

Sobre a pedagogia relacional e os pressupostos envolvidos nela, Becker acrescenta que nela:

O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material – algo que, presume, tem significado

para os alunos. Propõe que eles explorem o material – cuja natureza depende do destinatário: crianças de pré-escola, de ensino fundamental, púberes ou adolescentes de ensino médio, universitários, etc. Esgotada a exploração do material, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos a que o material dá lugar. Pode solicitar, em seguida, que os alunos representem – desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando, etc. – o que elaboraram. (BECKER, 2001, p. 23).

A partir das considerações feitas por Becker, arrisca-se extrapolá-las à aula do professor Richet e à sua atitude na situação envolvendo o cartão postal. O material, cartão postal, não foi trazido pelo professor, no entanto, ele aparece na sala de aula e o professor Richet não o deixa passar despercebido, e logo aproveita desse fato para incluí-lo na abordagem da aula e construir algum conhecimento com seus alunos. Isso se aproxima do que foi descrito anteriormente, quando o professor usa um material, explora-o com os alunos, por meio de perguntas que possibilitem problematizar as possibilidades presentes no material e que direcionam para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, o personagem/professor Richet assume a abordagem dialética em suas aulas. Como definido por Becker (2001), a pedagogia relacional assume características dialéticas no momento de ensinar e aprender. Nessa pedagogia, o processo de ensino e aprendizagem acontece na medida em que o professor acredita que o aluno conhece e constrói o conhecimento, a partir da ação e problematização em sua ação, a respeito de determinado assunto ou situação. (BECKER, 2001).

Nessa concepção pedagógica, que se pauta e se aproxima do modelo epistemológico do construtivismo, a “aprendizagem é (...) construção”, na qual professor e alunos constroem algum conhecimento em parceria. Na pedagogia relacional, o professor compreende que o aluno possui, sempre, a capacidade de

aprender. O processo de aprendizagem dialética, como nessa pedagogia, pede a atenção do professor quanto aos seus momentos. (BECKER, 2001, p. 24).

Assim, o professor Richet, ao usar o cartão postal e ao incluí-lo na abordagem da aula, contribuiu para a formação dos alunos ao permitir a ação destes sobre o material. Junto ao professor, eles elaboraram algum conhecimento acerca das possibilidades que o material permitia. Nesse sentido, também percebe-se a atenção direcionada pelo professor Richet aos momentos de sua aula, ao que está se passando com seus alunos, percebendo cada fato e aproveitando-se deles para construir os momentos de conhecimento com os alunos.

“O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua ‘discência’, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais.” (BECKER, 2001, p. 27). Assim como nas aulas do professor Richet, pode-se refletir o dia a dia da sala de aula: enquanto o professor(a) procurar estar atento aos movimentos dos alunos em sala de aula, percebendo suas atitudes e incluindo-as para os momentos de construção do conhecimento.

Outra sequência a ser considerada, refere-se à aula da professora Petit, na qual aparecem os alunos recitando alguns versos para a turma, a pedido da professora. Na segunda sequência descrita (Sequência 2), aparece a professora Petit, que demonstra assumir uma concepção pedagógica mais tradicional, sobre a qual ela – a professora – possui o conhecimento e está transmitindo-o aos alunos.

A concepção pedagógica assumida pela professora Petit se aproxima daquela denominada por Becker de *pedagogia diretiva*. Segundo Becker (2001), nessa pedagogia, o professor compreende o processo de ensinar e aprender, a partir da epistemologia empirista, ao compreender e perceber o aluno como uma folha em branco, como uma tábula rasa. Nessa pedagogia, o conhecimento e a

capacidade de conhecer do aluno vêm do meio físico e social. Essa pedagogia atua para legitimar a reprodução, ao difundir o processo de conhecimento e aprendizagem pautado na reprodução do que já está dado. (BECKER, 2001).

Dessa forma, assume-se como exemplo para as reflexões a professora Petit, que também aparece no filme *Na Idade da Inocência*. E para observações, recorre-se à segunda sequência fílmica descrita (Sequência 2) selecionada para análise, que pode oferecer elementos para as observações. A professora mencionada demonstra uma concepção pedagógica mais tradicional, em que ela possui o conhecimento e o está transmitindo aos alunos.

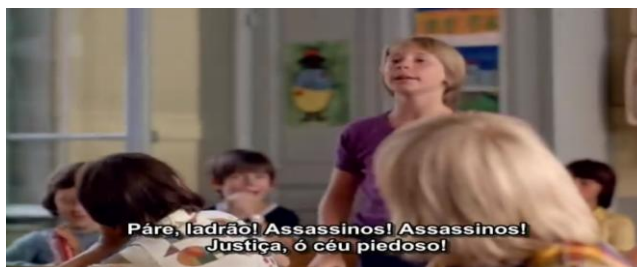
O professor que assume a pedagogia diretiva dá início a sua aula, a partir do momento em que percebe que seus alunos estão quietos para ouvi-lo e, quando isso não acontece, o professor grita e pede para que os alunos fiquem quietos para que a aula aconteça (BECKER, 2001), pode-se perceber que, em alguns momentos, a professora Petit parece agir dessa maneira.

Na pedagogia diretiva, o professor é quem dirige o ato educativo, ou seja, ele “fala” e o aluno ouve, ele “dita” e o aluno “copia”, é o professor que decide as atividades a serem executadas pelo aluno (BECKER, 2001). Assim, é possível observar essas características em alguns momentos da aula da professora Petit: ela ministra as suas aulas centradas no livro e na repetição do que está no livro, dando pouca atenção ao que acontece durante a aula e às situações distintas que surgem.

Nesse sentido, a pedagogia diretiva é aquela em que a professora Petit, ao utilizar um livro e solicitar que seus alunos repitam o que está inscrito no livro parece estar perpetuando esse tipo de ensino, pautado na reprodução do que já foi construído. Define-se essa pedagogia, devido à abordagem da aula da professora Petit, pois a referida professora não apresenta aos alunos a importância em conhecer e repetir aqueles versos, tornando a repetição com pouca motivação e sem sentido aos alunos. No caso da aula da professora Petit,

o processo de conhecimento e aprendizagem está centrado no livro que ela utiliza com os alunos para a repetição dos versos (Figura 12), a professora não inclui outros fatos que surgem para a abordagem da aula ou não procura mudar ou improvisar a metodologia usada na aula para que possa ajudar os alunos durante a atividade de recitar os versos, o que poderia contribuir para que eles se motivassem mais na realização da atividade.

Figura 12 - Patrick, na aula da professora Petit, recitando os versos.



A pedagogia diretiva, por acreditar no que está fixo e já determinado, dirige o ato educativo por meio da reprodução, da repetição, na qual nada de novo acontece. (BECKER, 2001). Nesse sentido, é possível relacionar essa conceituação de Becker aos momentos da aula da professora Petit, destacados nessa segunda sequência do filme (Sequência 2). Não é a repetição e o fato de ter que decorar os versos que caracterizam a aula como diretiva, mas o fato da professora não contextualizar ou não destacar a relevância e a importância do conhecimento dos versos pelos alunos, bem como a importância dos alunos saberem recitar um poema. O que pode ter faltado nessa aula da professora Petit pode ter sido uma contextualização e situar os alunos a respeito da relevância daquela atividade.

Na presença autoritária da professora, percebe-se que a tarefa dos alunos é repetir os versos do livro solicitado, o que está ligado à direção do ato educativo por meio de elementos já fixos, já determinados. De modo que, um

dos alunos ‘não consegue’ recitar os versos como esperado pela professora e na sua ausência o aluno recita os versos de uma maneira poética (Figura 13).

Figura 13 - Aluno recitando Harpagon, ato IV, na aula da professora Petit.



Nesse sentido, percebe-se como a pedagogia utilizada pela professora impede ou dificulta o conhecimento e construção do saber de seus alunos. Em sua presença, nada de novo acontece, os alunos, simplesmente, repetem o que leram no livro, repetem os versos de maneira mecânica; enquanto que em sua ausência, um dos alunos interpreta os versos e os verbaliza de maneira poética e teatral.

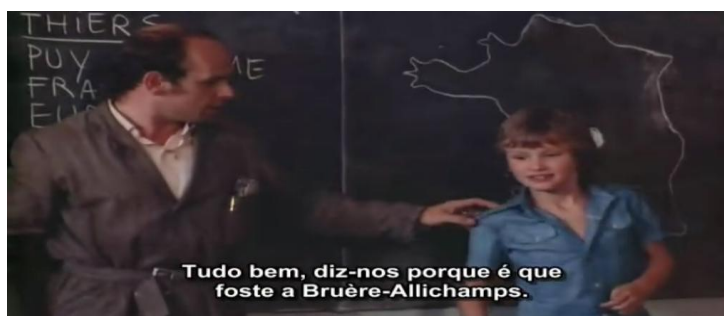
### Autoridade

Na primeira sequência fílmica (Sequência 1) analisada, o professor Richet dirige sua docência em concordância com aquilo que Arendt (2009b) aponta como autoridade do professor. Nesse sentido, a autora, ao considerar o conceito de autoridade, relacionado à educação, diz que o professor que a exerce respeita os seus alunos e sua profissão. Hannah ainda assume que a autoridade está relacionada à responsabilidade do professor com as coisas do mundo (ARENDR, 2009b).

O professor Richet exerce sua autoridade docente, uma vez que considera a fala dos alunos, respeitando-os ao ouvir o que eles têm a dizer, a incluí-los de maneira afetiva nas abordagens de suas aulas: a imagem, Figura 14, ilustra essa relação de proximidade e afetividade entre o professor e aluno. O

professor Richet assume responsabilidade com os conhecimentos que está construindo com seus alunos em sala de aula, considerando que cada fato e acontecimento são importantes tanto para a construção do conhecimento quanto para a formação de seus alunos.

Figura 14 - A relação de proximidade e afetividade entre professor e aluno.



Nesse sentido, destaca-se que o professor Richet assume responsabilidade frente ao processo de ensinar e aprender, na medida em que não desconsidera as situações estranhas, distintas que surgem no contexto da sala de aula. O professor utiliza de cada situação inusitada e nova que surge para direcionar e construir o processo de ensinar e aprender com seus alunos.

Nesse sentido, é possível destacar outra sequência do filme *Na Idade da Inocência* para as análises a respeito da autoridade docente. A quarta sequência (Sequência 4) analisada pode oferecer elementos para pensar a responsabilidade do professor com seus alunos, com sua profissão e com aspectos da vida social. No final do filme, o professor Richet inicia uma conversa com seus alunos, discutindo o problema do aluno Julien, que sofre maus tratos em casa, o professor está sentado na mesa enquanto conversa com os alunos (Figura 15). O professor problematiza tal questão com seus alunos, refletindo que todos, em algum momento, passam por problemas e dificuldades e que cada um busca uma forma de enfrentá-los. É fácil notar que o professor se preocupa com a vida de



seus alunos e assume sua responsabilidade com eles ao falar, abertamente, sobre assuntos que envolvem a vida, além da sala de aula.

Figura 15 - Professor Richet conversando com os alunos.

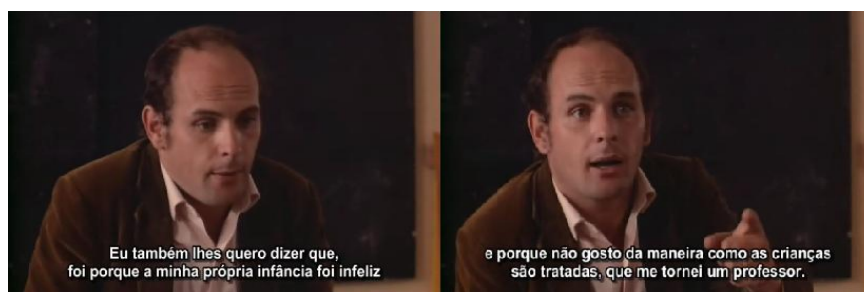


Nesse sentido, compreende-se que a docência está muito além do domínio de conhecimentos específicos ou de algumas metodologias usadas em aula, e que a atividade do professor é realizada com seres humanos e que ele lida com relações a todo o momento. Assim, é importante que se desenvolva “uma visão de mundo” que auxilie o professor a refletir e conversar com seus alunos sobre temáticas diversas e atuais, para isso, o professor precisa exercer “a autoridade pedagógica consciente, sem confundir autoridade com autoritarismo, quer dizer, sem confundir autoridade com o momento em que o diálogo e o respeito pelo outro são totalmente ausentes”. (MASHIBA, 2016, p. 35).

O professor Richet fala com seus alunos sobre a vida, sobre o sofrimento que crianças ou adultos passam na vida. Ainda, reflete que a maior injustiça que pode ser cometida é o abuso de uma criança. Percebe-se nas palavras do personagem/professor a preocupação com fatos sociais reais, que envolvem crianças de diferentes idades, cidades, nações. O professor está atento ao que acontece a sua volta, e se sente responsável por conversar com seus alunos a respeito, pois é seu dever não só como professor, mas como amigo de seus alunos, alguém que está próximo aos estudantes.

Nessa mesma conversa, na sequência 4 o professor explica o motivo que o levou a escolher e a seguir a profissão de professor: devido a sua infância difícil e ao perceber como as crianças são tratadas (Figura 16). Em suas palavras, pode-se perceber a responsabilidade assumida por ele à profissão, quando ele conversa com os alunos e diz: “A vida não é fácil. E é importante que vocês se tornem mais duros para enfrentá-la. Não quero dizer insensíveis. Estou a falar de força interior.”. O professor Richet fala de sentimentos e aconselha seus alunos, é a responsabilidade que ele assume com sua profissão e com seus alunos, a responsabilidade com a geração que está a sua frente.

Figura 16: Professor Richet rela o motivo que o levou a escolher a profissão de professor.



Ao comentar a fala do professor Richet no final do filme (momento referente a sequência 4 descrita), Truffaut assinala

Sempre gostei dessa transformação de pontos fracos em pontos fortes. Também está presente no discurso final do professor: ‘Por meio de um estranho equilíbrio, os que tiveram uma infância difícil estão melhor preparados para enfrentar a vida do que aqueles que foram muito amados, muito protegidos’. (TRUFFAUT, 1990d, p. 339).

O professor Richet está no lugar de autoridade docente diante seus alunos, ele dialoga, é afetivo com seus alunos, e pela relação interativa também fala sobre conhecimentos da vida com seus alunos.

Barcellos (2016, p. 49), ao abordar o conceito de autoridade, lembra que a semiformação “impede que o processo formativo se desenvolva” e, sobre isso, a referida autora, ainda, acrescenta que a “infantilização das crianças” não

permite que elas vejam ou percebam de fato a realidade, que é marcada por “frustrações, asperezas e crueldade”. Assim, a autoridade do professor pode contribuir para a formação do aluno e para que este perceba alguns aspectos da realidade, pois a partir do olhar e considerações de alguém que já possui um pouco mais de vivências/experiências, o aluno pode construir alguns significados e pontos de vistas sobre assuntos e fatos diversos.

A autoridade também pode ser relacionada à sensibilidade do professor, uma vez que a responsabilidade com os alunos e com a profissão, bem como a responsabilidade com o mundo, é assumida por alguém que é sensível àquilo que acontece a sua volta. O professor que percebe os sentimentos, as ações e atitudes de seus alunos pode, eventualmente, conquistar a autoridade dentro do espaço escolar. A autoridade também está relacionada à percepção do professor, a sua maneira de perceber os seus alunos.

Nesse sentido, considera-se que na aula do professor Richet na sequência 1, como exemplo, bem como suas outras aulas ao longo do filme, perpassam alguns valores estéticos, a dizer: o diálogo, a percepção, a sensibilidade, a afetividade, ou seja, o professor assume uma postura de autoridade, ao utilizar de valores estéticos para a atuação docente. Assim, a partir das observações que decorrem das aulas do professor Richet no filme, relaciona-se a prática docente percebida no filme à prática docente do nosso cotidiano, uma vez que a autoridade que vem do uso de elementos estéticos como forma de diálogo e interação docente com os alunos pode ser uma estratégia significativa para a construção das relações de autoridade e autonomia dentro do espaço escolar.

Dessa forma, é possível destacar que o professor Richet assume valores estéticos em suas aulas, à medida que aproxima fatos estranhos e adversos que surgem no momento, trazendo-os para o contexto da aula e abordando-os de maneira dialética, dentro do processo de ensino e aprendizagem com seus

alunos, o que pode contribuir, de maneira significativa, para a formação de seus alunos. Isso ocorre no caso da aula em que o aluno Raoul está com o cartão postal e a forma como o professor soube agir a respeito, incluindo o fato na abordagem da aula e utilizando o cartão postal como possibilidade para a construção de algum conhecimento com os alunos. A sensibilidade do professor ao conversar com eles sobre a situação enfrentada por Julien, ao falar sobre fatos da vida, ao dar atenção aos alunos quando ficam curiosos sobre o nascimento do seu filho, são exemplos de um professor que não está na sala de aula para apenas reproduzir o conhecimento. São características de um professor que está ali para viver a profissão e a construção do conhecimento, sendo um facilitador, aquele que ajuda seus alunos.

Nesse sentido, Barcellos (2016), ao falar sobre a relação entre as mídias, o consumo e a autonomia na atualidade, considera que “Formar para a autonomia é também conduzir o sujeito para que seja capaz de encontrar conteúdos autênticos e interessantes, deixando-se tocar pela experiência tendo, assim, condição de superar obstáculos para que ela ocorra (...)” (BARCELLOS, 2016, p. 47-48). A autora fez relação entre a possibilidade de experiência e a formação para a autonomia, o que leva a perceber como é essencial uma formação que permita a autonomia para que se possa fazer experiência<sup>26</sup>. O professor que exerce sua autoridade docente contribui para que o aluno desenvolva sua autonomia, e também contribui para a formação desse aluno.

Aqui se busca extrapolar as observações feitas, a partir dessa sequência fílmica, em que o professor Richet promove a autonomia e o conhecimento com seus alunos, para pensar também nas salas de aula da realidade. A relação entre professor e aluno, quando marcada pela autoridade e autonomia, se constrói com momentos em que há a liberdade para o aluno falar, o professor os ouve, eles

---

<sup>26</sup> Barcellos usa em seu texto o conceito de experiência a partir de Benjamin em “Experiência e pobreza”.

dialogam de maneira dialética e procuram caminhos para construir o conhecimento juntos. As relações são abertas e cada um traz suas falas e experiências sobre os assuntos abordados, isso faz da sala de aula um espaço vivo, onde o conhecimento circula e é construído.

O professor Richet fala com os alunos das coisas simples da vida, assume que o seu papel como professor, como educador vai além dos livros, da sala de aula e do quadro negro. Ele assume sua responsabilidade como facilitador do aprendizado dos seus alunos, ele é mais que professor é amigo e assume a alegria da profissão. O professor Richet educa ao ensinar, e aprende ensinando, de modo que contribui para o aprendizado; ele ainda contribui para a autonomia de seus alunos, ao permitir que construam o conhecimento pelos questionamentos e pelo diálogo, pelo ensino dialético, nas possibilidades dadas a participarem ativamente do processo de construção do conhecimento. A figura 17 ilustra um momento da sequência 1 em que o professor permite que os alunos falem e se expressem (relacionado à cidade que está escrita no cartão postal).

Figura 17 - Momento da sequência 1 em que os alunos participam da aula.

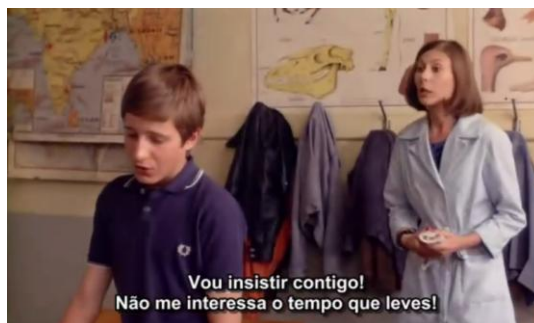


O professor, ao promover a autonomia a seus alunos, estabelece um ambiente propício para o aprendizado. Seus alunos sentem-se seguros para falar, pois sabem que serão ouvidos. Seus alunos têm liberdade para questionar e perguntar, pois sabem que o professor irá lhes ajudar a construir o conhecimento sem repreensões ou momentos de ridicularizar suas dúvidas e incertezas. O professor, ao assumir uma postura docente de autoridade, pode contribuir para a

autonomia dos seus alunos, para a formação dos seus alunos, essas observações podem ser feitas, a partir da prática docente do professor Richet no filme e, também, extrapolar tal compreensão para o dia a dia da sala de aula, em que o professor, ainda, pode procurar construir uma relação de autoridade com seus alunos, fortalecendo os momentos de construção do conhecimento.

A professora Petit, em suas aulas, apresenta uma atitude autoritária, uma vez que é distante de seus alunos, parece não respeitá-los ou ter consideração por eles, demonstrando não ter responsabilidade com o conhecimento, uma vez que não está atuando na direção de construí-lo com os alunos. A preocupação da professora está na técnica usada na aula e que seus alunos reproduzam o que ela propõe (Figura 18). O que dizer a respeito de seus valores estéticos?

Figura 18: A professora insistindo no aluno que não consegue declamar os versos como ela espera.



A professora, assim como tantos outros na realidade para além do filme, atua de maneira a negar valores estéticos para a prática docente e para o processo de ensinar e aprender. Na verdade, não quer dizer que a professora Petit, assim como tantos professores e professoras, nega a importância dos valores estéticos e que deveriam atravessar a prática docente. A hipótese é que a formação para a docência não considera ou dá pouco valor para a formação que esteja vinculada a uma educação estética. Assim, como considerado por Hannah

Arendt (2009b), é preciso que se dediquem esforços de refletir a educação, de refletir a pouca autoridade atrelada à prática do professor.

Segundo Mashiba (2016, p. 35): "Vivemos um movimento em direção à fragilidade e falta de crédito do docente no meio formativo, devido, entre outros motivos, à transferência da autoridade pedagógica." Nesse sentido, a autora ressalta a necessidade de que a formação docente possibilite ao professor acostumar-se à sociedade marcada por novas tecnologias, que estão a cada dia substituindo o espaço da autoridade docente, mas que a formação também ofereça oportunidades de reflexão sobre essa sociedade em que vivemos e também dos conteúdos que serão ministrados em sala de aula. (MASHIBA, 2016).

O professor que não atua considerando os valores estéticos pode direcionar o processo de ensinar e aprender da mesma maneira, ou seja, ele não considera os valores necessários para uma relação ativa com os alunos e com o conhecimento. Por não ter experimentado uma formação que perpassa por valores estéticos, o professor não sabe lidar com a profissão docente dessa maneira, o que pode levá-lo a limitar suas aulas à técnica, à reprodução e aos métodos. Não sabe ou pouco se sabe como investir na percepção, nos sentidos, na sensibilidade, nas suas emoções e nas dos alunos, deixando de lado também a afetividade com seus alunos. Esses são aspectos que podem levar o professor a não saber lidar com a autoridade docente.

Nesse sentido, os pressupostos assumidos pela professora Petit se encontram com os apontamentos que Arendt (2009a) faz sobre crenças antigas sobre a autoridade: a autoridade, antes, era vista como o uso da força, da violência e da coerção. A professora Petit não chega a usar a violência física com seus alunos, mas suas palavras, seu semblante e sua maneira de se posicionar ao ensinar mostram as características de uma professora autoritária. Como por exemplo, no momento ilustrado Figura 18, em que a professora ao

dizer que irá insistir com aquele aluno até que ele recite os versos como ela quer, ela fala com tom de voz áspero, irritada, mostrando assim, características de uma professora autoritária.

Na atitude autoritária da professora Petit, como observado nas suas aulas, há a ausência do diálogo com seus alunos, as ordens são passadas por quem acha que detém a autoridade – a professora – e os alunos devem aceitá-las. Isso suscita o medo nos alunos, levando-os a ficarem tímidos durante a realização de atividades propostas pela professora autoritária, percebe-se nos alunos o receio de se expressarem durante sua aula. A atitude autoritária da professora Petit não contribui para a autonomia de seus alunos e pouco favorece para que se desenvolva algum pensamento crítico. Dessa maneira, ao observar a forma como um dos alunos recita os versos na presença da professora com a maneira como ele recita os mesmos versos quando ela não está presente, percebe-se como a atitude autoritária da professora interfere na ação do referido aluno.

Como já mencionado na categorização da concepção pedagógica, a professora Petit se encaixa na pedagogia designada diretiva<sup>27</sup>. Nesse sentido, pode-se ressaltar, a partir dessa concepção pedagógica, outra característica de suas aulas: na pedagogia diretiva existe uma relação à reprodução do autoritarismo, da coação. O que percebemos também nas aulas da professora Petit, uma vez que o seu autoritarismo leva a coação para a sala de aula e para o processo de ensinar e aprender, isso pode fazer com que os alunos não alcancem sua autonomia durante a construção do conhecimento.

O professor que concebe o processo de ensinar e aprender, a partir da pedagogia diretiva acredita que o aluno não ensina e que ele, o professor, não aprende. (BECKER, 2001). Nesse sentido, o professor que acredita nessa

---

<sup>27</sup> Conceito de pedagogia diretiva de Becker (2001) já usado anteriormente no texto.



concepção faz suas intervenções em sala de aula, a partir dessa direção, a partir de uma crença no autoritarismo como base do processo educacional.

A professora Petit, como se observa na descrição da aula, dirige as relações em sala de aula pautada no autoritarismo, com uma postura de arrogância, de que ela possui o conhecimento e o poder dentro da sala de aula. A atitude da professora não contribui para o diálogo com os alunos, não considera uma relação de proximidade e de afetividade com seus alunos, isso interfere no processo de aprendizagem dos estudantes e também na própria prática da professora (Figura 19).

Figura 19 - Professora Petit e a relação pouco afetiva e distante dos alunos.



O exemplo observado no filme pode ser um indício para refletir e procurar uma relação com a realidade nas salas de aula. Pode-se recordar, também, que a atitude autoritária de um professor pode direcionar para a falta de autonomia discente, o que pode ser um fator determinante para a formação do aluno e para a construção do conhecimento.

O próprio Truffaut assinala uma relação à vontade por autonomia das crianças: “O ponto em comum entre todas as crianças mostradas no filme é o seu desejo de autonomia e, muito sutilmente, sua necessidade de ternura, da qual elas não têm consciência.” (TRUFFAUT, 1990d, p. 338). Do filme percebe-se que as atitudes das crianças mostram como elas precisam dessa autonomia para

se desenvolver, e isso também não deve ser diferente na vida, uma vez que se precisa de certa dose de autonomia para que se possa desenvolver e crescer.

*Como o professor dirige o ato educativo e a relação com aluno*

As análises para essa categoria estão relacionadas às observações sobre a preocupação com o processo de ensinar e aprender na atividade dos professores no filme. E também sobre aspectos como: a afetividade, a amizade, o diálogo, o autoritarismo; travados nas relações e vivências dentro do espaço escolar, a partir do que o filme nos permite observar.

A relação estabelecida nos processos educacionais, entre professor e aluno, envolve interesses e interações. A interação entre eles está fundada, em princípio, pelo modo como o professor seleciona e organiza os conteúdos escolares e as ações para o processo de ensino e aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado é como o professor sistematiza os conteúdos e as abordagens de modo a facilitar o aprendizado por parte dos estudantes. (TARDIF e LESSARD, 2009b). Tardiff e Lessard (2009b, p. 231) consideram que “o ensino é um trabalho interativo” e procuram discutir e verificar se essa “interação é parte constitutiva desse trabalho”. Os autores tratam da interação dos professores com os alunos, procurando compreender a estrutura interna das relações entre professor e alunos, quando estes estão em “co-presença”.

Mas, a relação entre professor e aluno não deve ser pensada somente considerando o processo na direção de obtenção de resultados pelos alunos. Além disso, o processo de construção do conhecimento envolve também sentimentos, emoções, sensações, tensões dentre tantos outros fatores que fogem da esfera técnica e conceitual. (TARDIF e LESSARD, 2009b).

Do professor, espera-se que ele se coloque no lugar de quem não sabe tudo, de que todos seus alunos e todas as pessoas possuem a capacidade de

conhecer. E que, além disso, qualquer pessoa possui o conhecimento mais importante, o da vida. (GADOTTI, 1999 apud SILVA, 2005). Quando o professor assume essa postura de não ser o dono do conhecimento e que o aluno tem a capacidade de aprender, o processo de construção do conhecimento se torna mais interessante e motivador ao aluno. Está incluído na atividade docente promover momentos de curiosidade para que se possa despertar o interesse e a motivação em seus alunos.

Segundo Tardif e Lessard (2009b, p. 248), os objetivos do trabalho do professor não se restringem a uma “relação instrumental do tipo ‘meio-fim’”, ou seja, o trabalho do professor não está ligado somente a ensinar e aprender determinados conteúdos escolares para alguns fins específicos. Nesse sentido, os autores também consideram que o trabalho do professor é heterogêneo e está ligado a diversas atitudes, das quais eles destacam: ações sobre “objetivos reais” (“realizar uma tarefa”), ações sobre “normas” (“fazer respeitar a disciplinas”), “ações tradicionais” (“seguir os regulamentos da escola”) e “ações afetivas” (“motivação”, “reação emocional” do docente, “laços afetivos com os alunos”). Os autores também ressaltam que a personalidade do professor também é fator essencial em sua prática docente, uma vez que ela se inclui nas tramas de interação para que se possam ser alcançados os objetivos dentro da sala de aula.

O processo de ensinar e aprender vai além da absorção ou transmissão de conteúdos, nesse sentido, o professor pode ser compreendido como facilitador da construção do conhecimento, um facilitador entre seus alunos e o conhecimento. Que o professor esteja aberto para novas experiências e possibilidades para o seu trabalho docente e para a aprendizagem de seus alunos, e que estabeleça uma relação empática com seus alunos, procurando ajudá-los na construção do conhecimento, na superação de problemas pessoais e educacionais.

Segundo Tardif e Lessard (2009b, p. 259), há significações que estão por trás do trabalho docente, os autores assinalam que a atividade do professor envolve outros planos: “a interpretação, a imposição e a comunicação”. Sobre a interpretação os autores consideram que a prática docente envolve a interpretação do que acontece em sala de aula, ou seja, o professor lê e interpreta as ações que ocorrem na classe, os “movimentos”, “progressos” e “reações” dos alunos. Assim, o professor “interpreta e compreende” os acontecimentos durante a aula, a partir de seus conhecimentos, percepções e concepções (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 250).

Nesse sentido, observa-se que as aulas do professor Richet e o relacionamento estabelecido entre ele e os alunos são uma possibilidade para refletir a respeito da prática docente. O professor Richet dirige o ato educativo de modo a estabelecer uma relação de proximidade e amizade com seus alunos, como podemos observar em suas atitudes como mostra a figura 20, que se percebe a característica de proximidade entre o professor e os alunos. No filme, observa-se que o professor Richet é afetivo, sensível e acolhedor com seus alunos, conduzindo o ato educativo a partir da relação com os alunos para uma construção coletiva do conhecimento, a imagem na Figura 20 nos mostra essa atitude do professor ao se relacionar com o aluno em sala de aula. As imagens do filme, também, nos mostram a afetividade e a atenção dada aos alunos pelo professor Richet, como observado nas figuras mencionadas anteriormente.

Figura 20 - Professor atento à fala do aluno, o que também demonstra a proximidade entre eles.

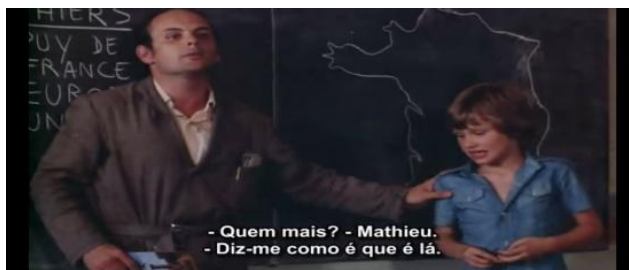


Truffaut comenta sobre sua ternura pelas crianças e que não quis no filme colocá-las em posição oposta aos adultos, o que seria injusto. E ele acrescenta que não colocou os adultos como personagens negativos e, sim, mostrou que alguns adultos no filme são “seres fracos”. E, ao colocar o professor Richet com essa aparência mais positiva, ele fala que o professor é “o outro lado da moeda em relação a Os Incompreendidos: tem facilidade de se relacionar com as crianças, quer estar próximo delas. É um personagem muito bonito (...)”. (TRUFFAUT, 1990d, p. 343).

O professor Richet não se coloca numa posição de detentor do conhecimento, uma vez que permite que os alunos, por meio daquilo que já conhecem previamente, construam algum conhecimento dentro da sala de aulas. O professor, também, não se atém somente aos conteúdos para a construção do conhecimento, ele utiliza acontecimentos do cotidiano dos alunos e da vida em geral para propor os momentos que compõem o ensino e aprendizagem em suas aulas.

O professor Richet assume uma relação de empatia com seus alunos, percebe-se isso em suas atitudes ao se preocupar e compreender os sentimentos e emoções de seus alunos, ao ouvi-los e refletir as situações e questionamentos que surgem na sala de aula. Como é o caso, por exemplo, da aula da sequência 1, pode-se ver na (Figura 21) a relação de proximidade entre professor e aluno. O diálogo está presente nas aulas do professor Richet, de maneira que os alunos são capazes de perceber as atitudes e os meios que o professor estabelece para os caminhos do conhecimento. Na relação desse professor com os alunos, há a presença do prazer pelo aprendizado, o professor cultiva a curiosidade dos alunos e está sempre acompanhando suas falas e suas ações.

Figura 21 - A relação de proximidade entre professor e alunos.



Como pode-se ver na figura 21, a câmera apresenta professor e aluno lado a lado, em uma relação de proximidade, de amizade. São as características do professor Richet, que dirige o seu ato educativo de modo a se aproximar dos seus alunos, promovendo momentos de afetividade e de amizade durante o processo de ensinar e aprender.

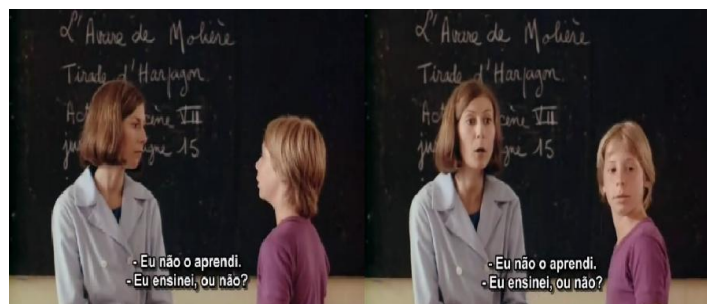
Nesse sentido, Tardif e Lessard (2009b, p. 250) assumem que “ensinar (...) é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou significações que permitam dar um sentido ao que ocorre. Um professor é, de certo modo, um ‘leitor de situações’”. Os referidos autores apontam a importância da experiência que o professor tem para saber interpretar e lidar com as situações que ocorrem dentro da sala de aula. Sobre a improvisação, os autores acrescentam que ela depende: da “experiência” docente, do “conhecimento” que o professor tem de seus alunos e “da história da turma”.

Assim, percebe-se que o professor Richet está atento à sala de aula e a seus alunos, ele demonstra observar o que está acontecendo no ambiente e as reações e ações dos alunos. O professor observa e interpreta as ações que ocorrem durante a aula, aproveita alguns momentos para interagir com os alunos e aproveita algumas situações para o diálogo e construção do conhecimento. O professor Richet está lendo e interpretando as situações que ocorrem na sala de aula.

Dessa forma, como mencionado por Tardif e Lessard (2009b), pode-se inferir que o professor, ao interagir em sala de aula, interpreta as ações e movimentações que acontecem, procurando, a partir de sua experiência, propor interferências e inferências, improvisando quando preciso para o desenvolvimento da aula.

Já a professora Petit dirige o ato educativo de modo a não estabelecer um relacionamento próximo com seus alunos. Nota-se que em suas aulas ela se mantém distante e fria aos seus alunos, o que não permite que se estabeleça uma relação de construção de conhecimentos entre professora e alunos. Não há uma conexão entre a professora e seus alunos, é uma relação técnica, mediada, talvez, para um fim específico: produzir resultados. Percebe-se a frieza, a falta de carisma da professora Petit em seu semblante durante suas aulas ao longo do filme, como por exemplo, na sequência 2 (Figura 22), em que a professora está com um semblante severo, ao escutar os alunos recitando os versos.

Figura 22 - O semblante da professora que demonstra o pouco carisma da com os alunos.



Segundo Tardif e Lessard (2009b, p. 253), o professor além de interpretar e ler a sala de aula e seus movimentos, também se comunica, ou seja, a comunicação está no centro da atividade do professor, no centro do ensinar e aprender: a comunicação é “a própria ação” vivida pelo professor e alunos, durante a aula. As relações de ensino e aprendizagem estão marcadas pela

comunicação, é por meio do diálogo que o professor e os alunos criam um vínculo e interação para construir algum conhecimento.

Nesse sentido, percebe-se que a professora Petit não está atenta a observar e interpretar os acontecimentos e sentimentos dos alunos dentro da sala de aula. A atitude da professora Petit, em manter certa distância na interação com seus alunos pode ser um fator que dificulta os momentos de construção do conhecimento. A relação da professora com os alunos pode estar marcada apenas pela técnica, pelas metodologias e objetivos a serem alcançados, o que torna a aula desmotivante e pouca prazerosa aos alunos, o que pode, como consequência, dificultar ou até impedir a construção de algum conhecimento pelos alunos.

A professora está preocupada que seus alunos “absorvam” ou reproduzam o conhecimento, que já está dado, fixo nos livros que ela utiliza; ela não parece demonstrar preocupação com os sentimentos e emoções dos seus alunos. A professora não está atenta a eles, mas sim, no objeto do conhecimento o livro e seu conteúdo, o que dificulta o processo de ensinar e aprender. A professora está presa a uma relação imediatizada com seus alunos frente ao conhecimento, ela demonstra uma relação com os alunos mediada pelo livro, pelo objeto de conhecimento para transferir o conhecimento, não se colocando como facilitadora da construção do conhecimento. Na aula da professora, há pouca comunicação com os alunos, há pouca interação, a conversa que existe está relacionada a um fim, não se percebe a comunicação e interação na sua aula.

Esse tipo de relação pouco contribui para o processo de construção do conhecimento, uma vez que nela não se considera a relação entre as partes – entre professor e alunos – como constituintes dos momentos inerentes à construção do conhecimento. Nas aulas da professora Petit, configura-se o pressuposto de que o ensino acontece pela transmissão do conhecimento, o que pode ser uma consequência de crenças pedagógicas. Esse tipo de crença



pedagógica se liga à relação que a professora estabelece com seus alunos: ela é quem dita as regras, sem explicá-las aos alunos; é ela quem ensina e os alunos aprendem; os métodos usados são rígidos e pouco maleáveis; o ensino não tem ou tem pouca conexão com o cotidiano e vida dos estudantes.

A relação que a professora Petit estabelece com seus alunos não é diferente das relações presentes nas salas de aula da realidade, onde muitos professores e alunos apresentam interações mediadas por materiais didáticos e pelas tecnologias, o que acaba por refletir no processo de ensino e aprendizagem e também nos resultados e produções dos alunos e professores.

A aprendizagem não se efetua de maneira estanque, em que o professor ou professora depositam, entregam o conhecimento, aquilo que sabem aos seus alunos. O momento inerente à aprendizagem está conectado à relação que professor e alunos mantêm no espaço escolar, e o processo de aprendizagem também está ligado à maneira que o professor trata o conhecimento.

### *Trabalho Docente*

A sala de aula é marcada por questões, aflições, dúvidas dentre tantas outras, e uma delas envolve o próprio trabalho do professor. Assim, ao pensar o trabalho docente pode-se considerar a característica *interativa* apontada por Tardif e Lessard (2009b). A característica interativa presume que o processo de ensinar e aprender ocorre entre pessoas, de tal forma que o professor está interagindo com os alunos dentro da sala de aula. De acordo com os referidos autores, a “interatividade caracteriza o principal objetivo do trabalho do professor”, pois o que é essencial na atividade docente é estar na sala de aula e realizar interações com os alunos, ou seja, a atividade docente se desenvolve a partir de interações. (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 235).

Nesse sentido, pode-se inferir que a prática do professor Richet se direciona de maneira interativa com seus alunos, uma vez que ele os percebe

como seres humanos constituintes do corpo social. As aulas do professor Richet são marcadas pela interação, uma vez que ele está atento às falas, dúvidas e sentimentos dos alunos, mostrando-se preocupado não só como aprendizado de conteúdos e conceitos, mas também com a formação social e humana de seus alunos. A interação nas aulas do professor Richet é marcada pelo diálogo, pela preocupação e atenção do professor com questões que estão para além do espaço escolar, como por exemplo, na sequência três, em que o professor conversa com os alunos sobre uma questão pessoal, o nascimento de seu filho. Os alunos estavam curiosos sobre o assunto e o professor conversou com eles, contou o nome e outros detalhes mais sobre o nascimento do filho.

Sobre essa sequência, do nascimento do filho do professor, Truffaut (1990d) comenta o imprevisto e o acaso ao gravar com crianças. No exemplo dessa sequência em que o professor conta sobre o nascimento de seu filho, Truffaut afirma que as perguntas e comentários feitos pelas crianças não estavam no roteiro, que foram os atores que interpretaram que fizeram as perguntas de acordo com sua vontade:

(...) na cena em que o professor aparece dizendo que seu filho havia nascido, elas colocaram exatamente as perguntas que quiseram. Nessa cena, trabalhamos (...) com a câmera inicialmente voltada para as crianças, para que estas propusessem as perguntas que lhes ocorresse, e com a continuísta anotando quase tudo que era dito. Depois a câmera se voltava para o professor, as crianças voltavam a fazer as perguntas em off – praticamente as mesmas –, então o professor respondia. Isso funcionou à perfeição porque Jean-François Stévenin se relaciona bem com criança. (TRUFFAUT, 1990d, p. 343)<sup>28</sup>.

Na sequência 3 o professor assume não ter preparado nada para a aula, devido ao nascimento do seu filho, o que dificultou que ele preparasse previamente algum material e sugere que a aula seja realizada junto aos alunos.

---

<sup>28</sup> Esclarecimento: Jean-François Stévenin é o ator que interpretou o professor Richet no filme *Na Idade da Inocência*.

E o professor começa então, uma conversa com eles, assumindo que nessa aula trabalhariam as habilidades orais: ele questiona sobre o que fizeram no domingo, os alunos contam e o professor Richet vai mediando os diálogos.

Segundo Tardif e Lessard (2009b), o trabalho docente escapa do controle do professor, uma vez que a atividade de ensinar e aprender é atravessada por diferentes influências e concepções. E por se tratar de um trabalho que também é social, não permite ao professor controlar os caminhos, pois são processos que envolvem pessoas.

No filme, observa-se que o professor não ignorou a curiosidade dos alunos sobre um acontecimento de sua vida pessoal, respondendo-os com atenção e mostrando até sua emoção com a chegada de seu filho. E o professor não escondeu o fato de não ter preparado algum material para aula e que agora a aula seria desenvolvida em conjunto com os alunos, ou seja, o professor considera que a interação com os alunos também é importante para a aula e para a construção de algum conhecimento. Durante a aula, surgiram situações que fugiam do controle do professor, e a partir dessas situações o professor desenvolveu sua aula com os alunos.

O professor, ao estabelecer a interação dentro da sala de aula, permite que as relações aconteçam e que sejam propícias à construção do conhecimento. Uma vez interagindo com os alunos, o professor permite que eles se expressem, eles têm voz e estão ativos no processo de ensinar e aprender.

Sobre a *afetividade* e a relação do professor com o aluno, Tardif e Lessard, assinalam que:

Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. O professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolvê-los na tarefa, etc. Num outro âmbito, a implicação dos professores na solução dos problemas da sociedade (ensinar a harmonia racial, valores

não-sexistas, escutar problemas pessoais, consolar, ensinar os comportamentos sociais básicos, etc.) constitui um peso difícil de carregar. Além de tudo, por ser o ‘produto’ um ser humano, os professores se preocupam mais com a qualidade e o bem-estar global das crianças. (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 258).

Uma característica apontada por Passos (2002) ao destacar as considerações de Tardif (2002) diz respeito à *afetividade* da atividade docente. O professor lida com emoções, sensações, com pessoas e seus sentimentos, dessa forma é importante considerar a afetividade que atravessa sua prática docente. O trabalho pedagógico consiste em ‘gerenciar’ relações que envolvem tensões, dilemas e estratégias.

Nesse sentido, pode-se dizer que a característica interativa da aula do professor Richet está vinculada à afetividade, pela qual se percebe a relação de proximidade com seus alunos. Na medida em que, em sua prática pedagógica ele motiva os seus alunos (sem paparicá-los), ele os avalia (sem castigá-los), etc (TARDIF, 2002 citado por PASSOS, 2002), ou seja, o professor estabelece uma interação afetiva com seus alunos considerando-os como parte essencial do processo de ensinar e aprender.

Outra característica considerada por Tardif (2014) refere-se ao *envolvimento emocional* do professor em sua interação com os alunos. Segundo o referido autor, o professor deve investir-se como pessoa em sua atividade profissional, considerando que sua personalidade influencia a prática profissional. A atividade do professor inclui a personalidade dele como trabalhador, suas emoções fazem parte do seu trabalho docente. As qualidades, defeitos, sensibilidade, ou seja, tudo que o constitui torna-se “instrumento” do seu trabalho. Esse instrumento pessoal e emocional do trabalho do professor se liga às suas posturas (físicas), em suas maneiras de estar dentro da sala de aula com seus alunos (TARDIF, 2014).

Nesse sentido, observa-se que o personagem/professor Richet se coloca dentro da sala de aula, diante seus alunos como a pessoa que é. Suas emoções, suas experiências, sua personalidade, fazem parte do seu fazer e ser professor. Percebe-se, em seus diálogos com os alunos, a atenção para as particularidades de sua existência que constituem a sua prática docente. Podem-se observar aspectos dessa postura do professor Richet na aula em que ele deixa visível a felicidade pelo nascimento de seu filho (Sequência 3), ele deixa o casaco que sempre usa para dar aulas de lado e assume aos alunos que não preparou nada para aula. Richet não deixou de lado sua vida por ser professor, e não deixou de ser professor ao falar sobre sua vida, há uma conexão entre sua vida pessoal e sua vida profissional: nas atitudes do professor percebe-se o seu envolvimento emocional com a profissão e com o processo de ensinar e aprender.

O envolvimento emocional do professor Richet também pode ser notado nas suas falas na última sequência do filme selecionada para análise (Sequência 4), o professor discorre sobre os motivos que o levaram a escolher a profissão professor, o que nos mostra o envolvimento emocional que está por trás de sua prática docente. O professor conversa com seus alunos e lhes conta os motivos que o levaram a escolher a profissão de professor, nota-se que o professor se investiu como pessoa e a partir de sua personalidade e de suas escolhas estabeleceu uma comunicação com seus alunos ao desenvolver algum conhecimento durante a aula.

A comunicação entre professor e aluno é o que dá vida a ação de ensinar e aprender, e isso ajuda a compreender porque a personalidade do professor exerce papel importante na docência: são características que remetem ao caráter da comunicação da atividade docente em que “a personalidade do professor torna-se um meio de comunicação, um instrumento de trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 253).

Tardif (2014) descreve que o aspecto *ético* deve ser, sempre, considerado na profissão do professor, pois ao trabalhar com grupos de pessoas este deve se atentar ao individual, ao particular que está inserido no coletivo. Essa não é uma tarefa fácil, uma vez que o professor não consegue atender a todas as particularidades de cada aluno, atuando de maneira generalizada na sala de aula. O referido autor também assinala que o professor deve estar atento às possibilidades de confrontar a tensão existente entre o individual e o coletivo, assumindo o desafio de encontrar em sua prática diária estratégias e maneiras diferentes de atender às individualidades, procurando dividir a atenção e o acompanhamento entre seus alunos.

O trabalho do professor está envolvido com coletividades e ele também trabalha com indivíduos, com o individual; sobre a dimensão ética do trabalho docente, cabe recordar que “O problema principal (...) está em interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, atender a objetivos próprios de uma organização de massa, baseada em padrões gerais.” (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 271). Os autores apontam a dificuldade e tensão existente entre a questão ética ao trabalho coletivo e a presença do individual, e assumem ser difícil que o professor consiga resolver por completo as tensões presentes e atender cada particularidade no grupo de alunos, “assumindo (...) padrões gerais de uma organização de massa”. (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 271),. ou seja, o professor não consegue atender as individualidades presentes em uma turma de alunos se direcionar ações e inferências generalizadas.

Dessa forma, identifica-se que o professor Richet atua de forma a não confundir os alunos dentro da coletividade, não os vê como iguais, como um só. Ele parece demonstrar um equilíbrio quanto a essa questão: a tensão entre o coletivo e o individual. Como exemplo, busca-se o caso do aluno Julien (Sequência 4): ao considerar a individualidade do aluno, o professor Richet

problematiza uma especificidade da vida pessoal e consegue discutir com os alunos sobre os problemas que Julien, já tão jovem, enfrenta na vida. O professor não faz isso procurando desmerecer, minimizar ou expor a vida de Julien, nem ridicularizá-lo; pelo contrário, ele o faz de maneira a refletir e a dialogar com os demais alunos sobre acontecimentos próprios da vida de cada pessoa. Na conversa com os alunos, ao mencionar os problemas do aluno Julien, o professor Richet ressalta que a vida não é fácil e que todos, em algum momento, enfrentaram ou irão enfrentar problemas e dificuldades, e que cada um vai encontrar sua maneira de enfrentá-las.

Cada professor adota mais ou menos conscientemente, na ação concreta, algumas soluções para esse problema de equidade. Cada um deles tem sua própria maneira de distribuir sua atenção e gerir suas relações com o grupo e com os indivíduos que o compõem. Nesse sentido, pode-se dizer que o estilo de cada professor está em parte na solução que ele encontra para esse problema de equidade. (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 272).

Sobre esse caráter ético de seu trabalho, o professor precisa estar aberto aos alunos e se envolver numa interação, para que possa passar-lhes aquilo que sabe ou conhece. “Alguns professores falam excluindo os alunos de seus discursos, ao passo que outros, ao contrário, abrem seu discurso, e dão aos alunos oportunidades para que possam progredir.” (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 272). Assim, o professor ao estabelecer uma relação interativa com seus alunos e ao perceber as individualidades presente na turma de alunos, pode possibilitar a partilha de conhecimentos e experiências, contribuindo para que os alunos construam o conhecimento e vejam sentido naquilo que aprendem e naquilo que se ensina.

Outra característica do trabalho do professor pode ser discutida na perspectiva de uma docência reflexiva, crítica. O trabalho do professor Richet se aproxima de um trabalho crítico, ele reflete sua função de professor, o ensino e a relação com os alunos. O momento da última sequência descrita (Sequência 4) é

um bom exemplo para problematizar essa questão, nela o professor explica aos alunos o motivo de ter escolhido a profissão docente, de modo que é possível perceber em suas palavras que ele reflete sua atitude e sua função enquanto professor.

Nessa sequência final do filme (Sequência 4), como já descrita anteriormente, também aparecem elementos que demonstram que o professor reflete sua profissão e a educação, e a formação dos alunos. Explicar os motivos de ter escolhido a profissão professor demonstra que há na prática do professor Richet, a presença da reflexão sobre a importância da docência para a formação de seus alunos, para a formação de alunos também críticos e reflexivos.

Na sequência final do filme, como já descrita anteriormente, também aparecem elementos em que o professor reflete sua profissão e a educação, e a formação dos alunos. O professor, ao explicar os motivos de ter escolhido a profissão docente, mostra como ele reflete a importância de sua profissão para a formação de seus alunos, para a formação de seus alunos também críticos.

O aspecto reflexivo do trabalho do professor Richet, também, pode ser percebido em um momento no filme em que ele e a professora Petit estão conversando sobre o comportamento dos alunos (Figura 23). A professora Petit explica ao professor Richet que está incomodada com dois alunos em sua aula, observando que eles ficam 'brincando' debaixo de suas carteiras. Ela, ao comentar, diz que os alunos fazem isso para provocá-la por ser mulher. O professor Richet se lembra de que já passou por situações semelhantes, e aponta que o comportamento dos alunos é próprio do desenvolvimento, da fase e da idade pelas quais estão passando. O professor, ainda, comenta que sempre surgirão problemas assim, e que novos problemas irão surgir. A atitude do professor é de pensar o acontecimento, não tentando apontar se os alunos fazem com determinadas intenções, mas percebendo que faz parte do crescimento deles certas 'brincadeiras'.



Figura 23 - Professores Richet e Petit conversando sobre os alunos.



O professor Richet ainda relata à professora Petit, que ao perceber alguns comportamentos dos alunos que estão a perturbar ou interromper a aula, ele prefere conversar com os alunos sobre o que está acontecendo para que se possa chegar a uma solução. Percebe-se em suas considerações como o professor Richet reflete sua prática pedagógica ao assumir maneiras de enfrentar a situação do comportamento do aluno, dizendo que, ao conversar com o aluno no lugar de ignorá-lo, o resultado foi positivo e o aluno não se comportou mais daquela maneira.

O professor também reflete sobre as atitudes e vivências dos alunos, assume que os comportamentos que eles manifestam são característicos de seu desenvolvimento. Ele ainda assume que, dentro da sala de aula, sempre irão surgir problemas, e que cabe ao professor saber lidar com tais situações. São exemplos que mostram que o professor assume a reflexão diante sua profissão, as relações com os alunos e com o conhecimento, o professor assume a importância de sua profissão e de pensá-la criticamente.

Quanto ao aspecto *ético* do trabalho docente, pode-se dizer que a professora Petit parece não se preocupar com questões desse âmbito. O exemplo para essa questão pode ser na sequência em que acontece a chegada do aluno Julien na sua turma de alunos: a professora não se preocupou pelo caso do

menino, não lhe deu atenção e nem se atentou em apresentá-lo aos colegas e a envolvê-lo na aula, ou seja, ao assistir as sequências das aulas da referida professora, nota-se que ela não se atenta para as individualidades ou particularidades presentes naquele espaço escolar. Isso demonstra que ela pode não estar atenta as individualidades de seus alunos, podendo estar direcionando sua atenção para a coletividade da sala de aula.

Essa característica da professora pode estar relacionada a suas concepções pedagógicas, como já mencionado, ela parece assumir uma pedagogia diretiva, pautada na técnica e centrada em conteúdos, dirigida e mediada pelos conteúdos para determinados fins. Nesse sentido, pode-se aludir que essa professora parece não acreditar na importância da valorização das individualidades em seu trabalho, parece não assumir que o centro do seu trabalho são seres humanos, são alunos e que sua profissão envolve aspectos sociais e culturais. A professora Petit não demonstra estar atenta para o individual dentro da turma de alunos, o que observa-se é que ela parte de generalizações ou observações ao coletivo dos alunos, demonstrando pouca atenção para as especificidades de um determinado aluno ou acontecimento especial.

Essa atitude da professora também é percebida quanto ao aspecto *emocional* de seu trabalho docente, no qual percebe-se a ausência de envolvimento emocional pela profissão docente e também na ausência de envolvimento emocional com os alunos. Não quer dizer que a professora deveria se apegar sentimentalmente aos seus alunos, mas, sim, que ela deveria considerar que ao trabalhar com pessoas os sentimentos e emoções, tanto dela quanto dos alunos, não ficam de lado nos momentos das aulas.

Nesse sentido, percebe-se que a professora Petit estabelece uma relação mais técnica com os alunos, ela fala sobre os conteúdos, sobre os livros, sobre a atividade que eles devem fazer, no entanto, ela não percebe suas ações, seus

sentimentos e tensões, o que impede a interação e a proximidade com os alunos. O envolvimento emocional parece estar ausente nas aulas dessa professora, pois ela não percebe a emoção dos alunos ao recitarem os versos do livro, não percebe como o novo aluno, Julien, está tímido e deslocado na turma de alunos: se ela se atentasse para isso e intervisse de maneira a motivar os alunos sobre a importância de recitar os versos, e se ela procurasse incluir Julien na turma, a construção do conhecimento e as relações poderiam ter outro caminho e ser mais produtiva e envolvente para os alunos e para a professora.

O elemento interativo mencionado por Tardif (2014) pode ser considerado e evidencia-se que o trabalho docente das aulas da professora Petit não atravessa o aspecto interativo. A professora Petit dirige seu trabalho docente sem estabelecer uma interação com seus alunos, parece se basear num distanciamento para exercer sua docência.

Sobre a *interação* presente nas relações em sala de aula, pode-se considerar que o trabalho do professor “(...) nada mais é, fundamentalmente, do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender as suas necessidades.” E também se destaca a importância da “experiência de vida” na profissão do professor, ou seja, ao ensinar, o professor não pode deixar de lado a sua personalidade e nem a afetividade, uma vez que são elementos próprios do seu processo de trabalho docente, das relações presentes em sala de aula. (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 266-268).

Assim, a atividade docente, mais do que o conhecimento de determinados conceitos e fórmulas, mais do que o uso de determinadas metodologia, também está relacionada à personalidade do professor vista em sua prática docente e também à sua maneira de sentir e perceber as movimentações e tensões dentro da sala de aula.

Na característica *afetividade*, a professora Petit parece não assumir valores estéticos que contribuam para uma relação afetiva com o trabalho docente, o que conseqüentemente interfere na sua relação pouca afetiva e sensível com seus alunos. Percebe-se que a professora Petit não assume sua personalidade em sala de aula, pois não demonstra suas percepções, emoções ou sentimentos a respeito da profissão professor ou sobre as relações travadas com os alunos e com o processo de ensinar e aprender.

Mais uma vez pode-se citar o momento da aula em que a professora solicita que os alunos recitem os versos de um livro. Ao ouvi-los, a professora não demonstra se preocupar com os sentimentos e emoções dos alunos, elementos que também estão envolvidos enquanto eles realizam tal tarefa. Ela, simplesmente, considera o aspecto técnico, a memorização e exposição dos versos pelos alunos, esquecendo-se que pode surgir na ação do aluno: nervosismo, timidez, esquecimento, etc. A professora não estabelece um envolvimento emocional ou afetivo em suas interações em sala de aula, o que está entre ela e os alunos, é o conhecimento que é transmitido ou produzido. Em suas mediações com os alunos fica de lado a afetividade, o diálogo, a proximidade, as emoções, que estão presentes a todo o momento dentro da sala de aula, o que torna a sua atividade docente uma mediação entre os alunos e a tarefa escolar a ser realizada, ficando ausente a interação e afetividade que são marcas do trabalho docente.

Assim, a colaboração dos alunos e o envolvimento na construção do conhecimento, estão relacionados ao fato de que a prática de ensinar e aprender, “implica em habilidades não cognitivas, que evocam também os modos de ser do professor com os alunos, sua presença física, suas atitudes concretas, seus gestos, mímicas, suas maneiras de falar, em suma, de ‘usar da manha com os alunos’” (GAUTHIER, 1993 apud TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 267).

A construção do conhecimento também está ligada às habilidades do professor e da professora em se relacionar com os alunos, em realizar intervenções e inferências que contribuam para uma relação afetiva e interativa para a os momentos de aprendizagem, sem deixar de lado a prática de ensinar e aprender.

O trabalho docente pode caminhar por direções que considera a técnica como fator central no processo de ensinar e aprender. O professor técnico assume que os conteúdos, o livro didático e os resultados são os fatores essenciais que norteiam a atividade pedagógica. Tardif e Lessard (2009b, p. 248) assinalam que os objetivos do trabalho do professor não estão restritos a uma “relação instrumental do tipo ‘meio-fim’”. Os referidos autores consideram que o trabalho docente está ligado a diversas situações e diferentes atitudes: realizar tarefas, levar ao respeito das normas e a seguir os regulamentos, e, além de tudo, motivar os alunos, interagir com eles no processo de ensinar e aprender, considerando a afetividade e o envolvimento emocional durante sua prática docente.

O trabalho docente da professora Petit se aproxima do empirismo, uma vez que a professora parece querer que os alunos memorizem, testem, reproduzam o conhecimento no lugar de construí-lo. Observa-se que a professora restringe os momentos da aula à memorização e à recitação de alguns versos pelos alunos, assim ressalta-se que, talvez, tenha faltado atenção da professora Petit para alguns aspectos: explicar aos alunos a importância de aprender e recitar aqueles versos, e observar a tensão e apreensão dos alunos em recitar os versos procurando um meio para motivar a realização da tarefa de maneira mais serena. Atitudes da professora que podem ter influenciado na realização de tal tarefa, uma vez que os alunos não percebem ou não sabem da importância em realizar tal tarefa.

Nesse sentido, a professora Petit assume um trabalho docente centrado na técnica, uma vez que o desenvolvimento da aula dessa professora está restrito a uma relação instrumental com os alunos. Percebe-se isso, quando ela considera a importância da memorização de conceitos no lugar de tentar entender por que os alunos não conseguem recitar alguns versos de maneira poética. Ao se colocar no lugar dos alunos e tentar compreender a apreensão ou tensão em recitar os versos, a professora poderia estabelecer uma melhor relação e interação com os alunos, o que poderia contribuir para que ela pudesse agir de maneira a facilitar e a ajudar os alunos na realização da tarefa de recitar os versos de maneira mais efetiva.

Outra questão, ainda se volta para o caso do aluno Julien, que demonstra sua pouca atenção para fatores que se distanciam de livros e da transmissão do conhecimento. São exemplos que mostram como a professora assume um trabalho docente técnico e uma relação instrumental com os alunos, ao não perceber as especificidades que compõem a sala de aula e cada um de seus alunos. A professora poderia ter direcionado mais atenção à chegada do novo aluno na sua turma, procurando se envolver com ele e envolvê-lo dentro da turma de alunos.

A seguir, descrevo o filme *Os incompreendidos* e as sequências que foram selecionadas para análise. Em seguida, apresenta-se as observações e análises feitas para esse filme.

### **3.3 O filme – *Os incompreendidos***

*Os Incompreendidos*, de nome original *Les 400 coups* (1959), é o filme de estreia de Truffaut. Inicialmente, tratava-se de um projeto de gravar um curta-metragem intitulado “*A fuga de Antoine*”, a intenção de Truffaut era “rodar uma

série de *sketches*<sup>29</sup> consagrados à infância” (TRUFFAUT, 1990e, p. 89). Um filme fotografado em preto e branco em que Truffaut retrata a história de um adolescente de uns 12 anos pelas ruas de Paris, dos fins dos anos 50. No início do filme, aparecem tomadas de abertura em torno da torre Eiffel, o que apresenta o cenário onde se passa a história do filme. Na imagem abaixo, Figura 24, pode-se ver a abertura do filme que apresenta a torre Eiffel e Doinel passeando pelas ruas de Paris.

Figura 24 - Tomadas de abertura em torno da Torre Eiffel e Doinel passeando pelas ruas de Paris.



Truffaut descreve que alguns acontecimentos do filme são semelhantes às suas vivências, como os momentos em que Antoine mente para o professor, ou os momentos que deixou de ir à escola e passou a noite na rua. Ao ser perguntado em uma entrevista se o filme é autobiográfico, Truffaut diz:

A minha vida de estudante também foi muito turbulenta, mas nem tudo em *Os incompreendidos* é autobiográfico. Em contrapartida, tudo o que ele mostra realmente aconteceu: independente de aquelas aventuras terem sido vividas por mim ou por outras pessoas, o principal é que foram vividas.<sup>30</sup> (TRUFFAUT, 1990e, p. 90).

---

<sup>29</sup> Grifos do autor no livro.

<sup>30</sup> Grifos do autor no livro.

O roteiro do filme é do próprio Truffaut em parceria com Marcel Moussy que fez os diálogos para o filme (TRUFFAUT, 1990e). A história apresentada é diferente das dos demais filmes que retratam a infância e a adolescência. O filme se aproxima de um documentário, como se Truffaut estivesse contando sua história, muito alegre em algumas partes, mas também apresenta partes tristes e até melancólicas da história de Antoine Doinel<sup>31</sup>.

Truffaut não está preocupado com um discurso político, ele atenta-se na trama para acontecimentos cotidianos, da vida dos personagens. Não há alusões ao momento histórico do filme, pois Truffaut não trata da questão da resistência francesa e nem sobre o tema da guerra. Nas cenas em que Doinel caminha pelas ruas de Paris pode-se ver as luzes e os enfeites natalinos, mostrando a época em que se passa a história. (LIMA, 2010).

O personagem principal, Antoine, está sempre se metendo em confusões, eis aí como se pode explicar o nome atribuído ao filme “*Les quatre cents coups*” uma expressão francesa popular que quer dizer pintar o sete<sup>32</sup>. Antoine vive uma relação conflituosa com a família e não se dá muito bem com a escola. É um menino que pratica pequenos furtos e acaba se encrencando. Em um momento do filme, o menino falta à escola e, questionado pelo professor da ausência, ele a justifica pela morte de sua mãe, como motivo de não ter ido à escola e de não ter levado nenhum bilhete explicativo.

O menino - Antoine Doinel - faz um altar em honra a Balzac, acende uma vela e, quase, coloca fogo na casa. Doinel, além de mentir para os pais, ainda rouba uma máquina de escrever, foge de casa e dorme em uma gráfica e vai parar em um reformatório. Mas Doinel não é bom nem mau, é um adolescente que está começando a descobrir a vida e o mundo a sua volta. É um

---

<sup>31</sup> Compreensões a partir da leitura de “Truffaut revela infância sombria na obra-prima Os Incompreendidos” texto de EDUARDO VERAS, Disponível em < <http://www.terra.com.br/cinema/drama/incomp.htm>>. Acesso em: 10 ag. 2017.

<sup>32</sup> Explicação da expressão “*Les quatre cents coups*” e comentários sobre o filme usando como referência o texto de EDUARDO VERAS: “Truffaut revela infância sombria na obra-prima Os Incompreendidos” Disponível em <<http://www.terra.com.br/cinema/drama/incomp.htm>>. Acesso em: 10 ag. 2017.

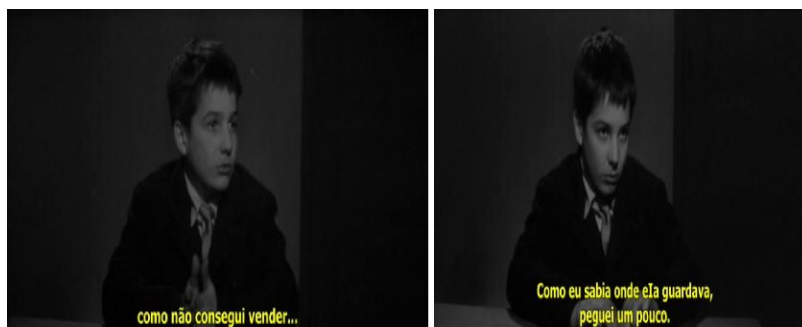


personagem que não é compreendido pelos adultos do filme, o espectador que visita sua história tem a chance de compreendê-lo e, ao mesmo tempo, a oportunidade de se encantar com essa história envolvente. Antoine, em uma sequência do filme, tenta homenagear Balzac ao fazer uma redação, e o professor acaba o acusando de plágio. Antoine é expulso da escola e seu amigo René também. Ele reconhece que será mandado para a academia militar, mas diz que a marinha seria melhor, pois conheceria o mar. René o chama para ficar em sua casa, chegando lá Antoine fica admirado com o tamanho do apartamento; René rouba um dinheiro em casa e os dois saem pelas ruas correndo e se divertindo. À noite, René janta com seu pai, pega algumas comidas para Antoine e depois vão ao cinema, onde roubam uma fotografia e um relógio.

No dia seguinte, os dois vão a um show de marionetes e começam a planejar como arranjar dinheiro para Antoine sobreviver, decidem por roubar uma máquina de escrever no trabalho do pai de Antoine. Antoine entra no escritório e rouba a máquina sem muita dificuldade, e percebem a dificuldade de carregar a máquina pelas ruas. Os meninos resolvem penhorá-la, encontram um cara para isso, dizendo ajudá-los, mas o cara some. Antoine e o amigo recuperam a máquina e veem um policial, e, então, percebem que não conseguirão vendê-la, Antoine resolve devolvê-la com medo de que seu pai descubra.

Ao tentar devolvê-la, Antoine é pego pelo vigia noturno, que chama por Julien, seu pai. O pai leva o filho à polícia, alegando que tentaram de tudo e não sabiam mais o que fazer. O menino é então preso, tiram fotos e suas digitais. Antoine é encaminhado para outro local, um centro onde será observado por um tempo, onde é entrevistado por uma psicóloga e conta-lhe por que roubou a máquina de escrever e como roubou um dinheiro de sua avó (Figura 25).

Figura 25- Doinel questionado pela psicóloga sobre suas atitudes.



Durante um jogo de futebol, Doinel consegue fugir. Ele então corre sem parar, até chegar a uma praia, onde olha para a câmera e vemos um semblante distante, vazio, perdido. A imagem (Figura 26) ilustra quando o personagem, Antoine, olha para a câmera. Uma imagem marcante no filme de François Truffaut. No dia de visitas, Doinel fica animado em ver seu amigo René que tenta visitá-lo, mas eles não deixam os meninos se verem. Antoine recebe uma visita da mãe que lhe diz que o pai não se interessa mais por ele e ela ainda acredita que o menino vai acabar em um reformatório.

Figura 26- O olhar de Antoine Doinel no final do filme.



Ao falar sobre a estrutura do filme *Os incompreendidos*, Truffaut diz que ela é, sobretudo “desajeita” e justifica dizendo que nunca frequentou “escola de cinema” e também não fez “assistência de direção” assumindo que isso pode atrapalhar, mas que há uma vantagem nisso, ele inventava. Assim, Truffaut

conta que, nessa tomada final do filme (Figura 27), o que lhe interessava era a “paisagem se modificando por trás do garoto correndo”. A sequência de imagens (Figura 27) ilustra o momento em que Doinel está correndo pela praia, notam-se as mudanças na paisagem, atrás do menino.

Figura 27- Sequência de imagens Antoine Doinel correndo na praia.



A seguir, a partir da observação mais demorada sobre *Os incompreendidos* apresenta-se a descrição das sequências que foram selecionadas, previamente, para a análise. Algumas considerações de François Truffaut sobre o filme serão utilizadas como recurso que permite maior aproximação com a obra.

### 3.3.1 Sequência 1- O calendário e Antoine Doinel

A primeira sequência a ser observada e analisada (Sequência 1) inicia mostrando um aluno escrevendo algo em seu caderno. Em seguida, esse mesmo aluno tira de sua carteira um calendário que tem imprimido a imagem de uma mulher e o passa para um colega, que vai passando para os demais, como ilustrado na sequência de imagens (Figura 28).

Figura 28- Sequência que ilustram o início do filme - alunos passando o calendário.



Os alunos passam o tal calendário até chegar a Doinel, que ao pegá-lo começa a rabiscar a imagem da mulher impressa no calendário. A sequência de imagens, na Figura 29, esboça esses acontecimentos do início do filme.

Figura 29 - Doinel recebe o calendário do colega e em seguida rabisca a imagem impressa.



Logo após rabiscar o calendário, Doinel tenta passá-lo para o colega da frente, mas o professor o vê fazendo isso e o chama pedindo o calendário, como mostrado nas primeiras imagens, na Figura 30. Doinel vai até o professor e este pega o calendário de suas mãos e o manda ir para o canto da sala, como ilustrado nas imagens inferiores da Figura 30. O professor fala aos alunos que falta um minuto para que entreguem a prova, nesse momento os alunos fazem barulho e o professor grita “Silêncio!”. O professor, enquanto caminha pela sala, segue

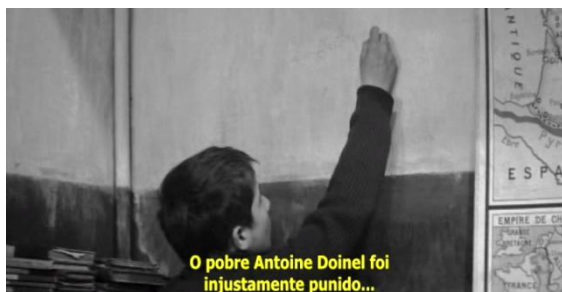
contando os segundos que faltam para o tempo acabar. Os alunos entregam as provas e o professor os dispensa, menos Doinel que fica de castigo e o professor justifica o castigo a Doinel dizendo “O recreio não é obrigação. É uma recompensa!”.

Figura 30 - Doinel pego com o calendário.



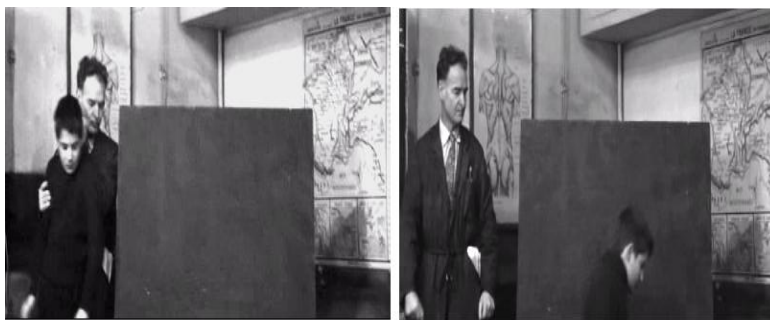
Doinel fica no canto da sala e após a saída dos colegas e do professor para o intervalo ele escreve na parede “O pobre Antoine Doinel foi injustamente punido por uma ‘pin-up’ que caiu do céu. Agora, será olho por olho.” (Figura 31). Essa atitude de Doinel irá desencadear as sequências de ocorrências, após a retomada do professor e ainda se desenrola, durante o filme, em outras atitudes de Doinel.

Figura 31- Doinel escrevendo na parede.



Professor e alunos voltam para a sala e, então, o professor ao ver o que Doinel escreveu na parede o puxa pelo colarinho da blusa e o joga para o lado, um exemplo de quando esse professor tem atitudes agressivas com seus alunos (Figura 32). Como castigo, o professor diz que Doinel deve conjugar para o dia seguinte a frase: “Eu danifico as paredes da sala de aula e maltrato a prosódia francesa.” Em seguida, o professor fala em tom áspero “A Lebre” e se volta para o quadro negro; ele manda Doinel buscar água para apagar “as loucuras” que escreveu na parede e diz que se ele não buscar a água terá que “lambê-las”. O professor então começa a ditar o texto A Lebre aos alunos, enquanto isso eles copiam o texto.

Figura 32 - O professor pega Doinel pela blusa e o joga pelo lado.



A câmera apresenta o professor, figura 32, em uma posição que podemos perceber o tipo de relação existente dentro da sala de aula: o poder do professor sobre os alunos. Essa mesma imagem nos mostra o aluno Doinel após ser pego pelo professor e jogado para o lado, ele está numa posição de quem obedeceu por obrigação. De quem foi reprimido pela força de outra pessoa: o professor. O semblante do professor demonstra um ar de desprezo pelo aluno e pelo que ele fez, e, sem mais delongas, o professor não procura conversar com ele e, simplesmente, lhe aplica um castigo.

Enquanto o professor está de costas, ditando e escrevendo o texto, os alunos fazem gracinhas, o que provoca o professor levando-o a perder a

paciência e a jogar um giz nos alunos. O professor dá uma bronca nos alunos, gritando e ofendendo-os, ao terminar de falar ele bate a mão em uns papéis que estavam na mesa jogando-os para o chão. A sequência de imagens (Figura 33) ilustra essa atitude agressiva do professor.

Figura 33 - Professor ditando texto, os alunos fazem gracinhas e ele tem atitude hostil.



Nessa primeira sequência em que esse professor aparece, podemos perceber a dureza presente em suas atitudes e falas com os alunos. Um professor que não se importa em ser agressivo, ele não demonstra interesse pela afetividade ou amizade com os alunos, atitudes que dificultam as relações dentro de sala de aula. A câmera filma o professor colocando-o em um plano acima dos alunos, o que nos passa a impressão de superioridade dele em relação aos alunos e isso, também, se percebe durante o desenvolvimento da aula: nas falas e atitudes entre ele e os alunos percebemos essa postura superior assumida pelo professor.

### 3.3.2 Sequência 2 – Doinel vai para escola e mente, para o professor, que a mãe morreu

A sequência 2 começa quando Doinel e o amigo se encontram próximo à escola e estão combinando a mentira que Doinel vai contar ao professor por ter faltado da aula no dia anterior. Como Doinel não conseguiu uma carta falsa dos pais para justificar sua falta, ele terá que contar uma história que convença o professor de que sua falta não foi por pouca coisa.

Doinel chega à escola e se depara com o professor, que o aborda e diz: “Uma lição de casa extra, e você fica doente” e perguntado se tinha uma carta dos pais justificando sua ausência Doinel disse não ter carta nenhuma (Figura 34). O professor afirma que dessa vez ele não vai se livrar e Doinel, então, faz cara de triste e diz que sua mãe havia morrido (Figura 35). O professor ameniza o tom de voz e se mostra compreensivo ao que o aluno lhe contou, e diz a Doinel que devia ter lhe contado antes e que ele precisa confiar nos professores.

Figura 34- Doinel chega à escola após faltar à aula no dia anterior e é abordado pelo professor.



Figura 35- Doinel é abordado pelo professor e conta a mentira que sua mãe morreu.





Após ouvir o que Doinel disse, o professor o trata com mais ternura e toca seus ombros. Foi o único momento do filme em que o professor se mostrou mais afetivo a um aluno. Após essa abordagem e conversa entre o professor e Doinel, eles e os demais alunos vão para a sala de aula ao som do apito do professor e em fila. Nesse momento, podemos perceber mais dois artifícios de disciplina usados pelo professor, o apito e a fila, que são comuns nas escolas para que se possa manter a ordem.

Em seguida, na sala de aula, o professor aparece sentado em sua mesa e os alunos estão quietos, a atividade do dia era recitar os versos do texto que foi ditado e copiado pelos alunos na aula anterior: A Lebre. Um dos alunos começa a recitar algumas frases enquanto o colega de trás está sussurrando algumas frases para ele. O professor percebe o sussurro do colega e diz para o aluno (ele chama o aluno de Duverger) que se tivesse limpado a orelha ouviria o sussurro. O professor diz para o aluno prosseguir dizendo as frases, e o aluno diz estar confuso, então o professor relembra uma frase para o aluno, mas faz isso com um tom de voz de quem não está contente ou satisfeito em fazer isso, o tom de voz parece de quem está bravo e sem paciência. O aluno não recita os versos por completo e o professor então o chama de preguiço, com aquele tom de voz arrogante e ríspido, e lhe dá um zero por não ter realizado a atividade como ele esperava. No momento em que o professor faz esse comentário, pouco agradável, sobre o aluno, a câmera o filma em um quadro fechado mostrando o seu semblante embravecido após a realização da atividade pelo aluno.

O próximo aluno que o professor chama para fazer a atividade oral é Doinel; no entanto, o professor logo se desculpa e chama por outro aluno. O professor não disse nada além de se desculpar e chamar outro estudante para realizar a tarefa. No entanto, percebe-se que Doinel não precisa realizar a tarefa devido, supostamente, ao que está passando, ou seja, o professor presumiu que ele não teria capacidade de realizar a tarefa. A câmera então faz uma

movimentação e volta a filmar o professor, que está com um semblante apreensivo e olhando para a porta da sala de aula. O professor vai até a porta e podemos ver que é o padrasto de Doinel que está do lado de fora da sala de aula. Os alunos se levantam e o professor os manda se sentarem.

A câmera volta a filmar o interior da sala, e numa movimentação lenta vai se aproximando de Doinel e mostra o espanto do menino ao perceber a chegada de seu padrasto (Figura 36). O professor e o padrasto de Doinel estão do lado de fora da sala de aula, é possível vê-los pelo vidro da porta. O professor chama pelo aluno e a câmera filma o menino indo até a porta e com uma movimentação rápida a câmera volta a filmar a porta da sala de aula e mostra a mãe de Doinel que também estava presente. O padrasto de Doinel o segura pela gola da blusa e lhe dá dois tapas no rosto, o menino então entra para a sala com um semblante envergonhado e está com o olhar fixo em um dos colegas.

Figura 36 - Doinel com semblante espantado ao ver o padrasto na escola.



O professor, então, fala com o diretor que espera que o castigo esteja à altura, e este diz que isso é um assunto para os pais, e o padrasto de Doinel acrescenta que eles irão tratar disso em casa (ele fala isso alto, direcionando a fala para Doinel). A câmera filma Doinel sentado em sua carteira e vai se aproximando do seu rosto, com semblante triste e envergonhado, e, ao mesmo tempo, a tela vai escurecendo e ocorre uma mudança de cenário. Após a

mudança de cenário, já vemos Doinel e o amigo em uma escadaria da cidade, e assim termina essa segunda sequência selecionada para as análises.

O amigo de Doinel pergunta a ele o que irá fazer depois disso, e ele diz que terá que sumir que não poderá mais morar com os pais. Essas palavras de Doinel já introduzem a continuidade do filme, o menino passará a noite fora de casa e daí desencadeiam algumas consequências para sua vida.

### 3.3.3 Sequência 3 – A aula de inglês

Depois de passar a noite fora, Doinel se encontra com o amigo e os dois retornam para a escola; eles chegam à escola e logo o professor, o mesmo professor da sequência 1, lhe diz: “Diga, Doinel, aposto que apanhou ontem.” O professor fala isso com deboche, como se estivesse esperando que o menino tivesse apanhado e se sentisse feliz em imaginar isso. Doinel, então, responde ao professor que não apanhou e que tudo acabou bem (mais uma mentira, pois o menino nem foi para casa). O professor manda Doinel ir e fica conversando com outro professor e diz que os pais do menino são irresponsáveis.

Ocorre um corte e logo a sequência é filmada dentro da sala de aula. Os alunos, dessa mesma turma, agora estão na aula de inglês. O professor está repetindo algumas sentenças em inglês e os alunos devem repeti-las em inglês. Ele insiste em que os alunos repitam a frase igual a ele e não percebe as especificidades e dificuldades de cada um deles em aprender uma nova língua (Figura 37).

Figura 37 - O professor fala e os alunos repetem uma frase em inglês.



O professor, usando uma analogia, tenta explicar ao aluno, que aparece na figura 37, como pronunciar uma palavra, dizendo que se pronuncia a palavra “father” como se tivesse a língua presa. O aluno diz ao professor que nem todo mundo tem a língua assim e que ele não consegue dizer a palavra do jeito que o professor diz ser o correto. O professor, sem esperar ou realizar alguma outra intervenção, manda o aluno se calar e ir se sentar: o tom de voz foi grosseiro e sem paciência com o aluno. O professor dá sequência à aula, chamando outro aluno e lhe faz uma pergunta em inglês e este o responde, e ele insiste em uma palavra que o aluno não pronunciou como esperado.

Alguém da escola bate na porta e o professor vai até ele para ver o que desejava. O professor, após conversar com essa pessoa, chama por Doinel e eles saem da sala. O professor, antes de sair, chama por um aluno e diz que ele seria o responsável até que ele retorne. Ocorre um corte e a sequência agora se passa na sala do diretor, a mãe de Doinel está conversando com o diretor e diz que ela e o padrasto do menino já não sabem mais o que fazer com ele. A mãe do menino o abraça e diz que só quer que ele se comporte, o diretor olha para o professor de inglês e diz que isso parece perfeito.

A sequência então termina e Doinel e sua mãe vão embora, logo em seguida, a câmera corta e mostra os dois nas ruas da cidade.

#### **3.3.4 Sequência 4 – A redação de Doinel**

A reação pouco afetiva do professor em relação à redação de Doinel é o que marca essa sequência. O professor começa dizendo que iria entregar as redações começando pelas piores e diz que a primeira que entregaria seria a de Doinel: o professor lhe atribuiu uma nota zero na redação. O professor expõe, diante de todos os alunos da turma, o que Doinel produziu na redação e diz que o menino fez uma cópia de um texto. Doinel tenta se defender dizendo não ter

copiado. O professor, então, resolve julgar o acontecido, diante da turma (Figura 38). O professor lê um trecho da redação de Doinel e afirma que ele plagiou o texto de Balzac. E sem mais demora o professor insulta o menino de “plagiador abominável”.

Figura 38 - O professor comenta a redação de Doinel.



O professor, então, pede que Doinel leve sua redação ao diretor e que outro aluno o acompanhe até a sala do diretor. E o professor grita “E diga que está suspenso até o fim do trimestre”. Doinel e o colega estão indo para a sala do diretor, então Doinel empurra o colega e foge da escola.

O amigo de Doinel tenta defendê-lo dizendo ao professor que ele não copiou, pois se o tivesse feito ele teria visto. O professor questiona o aluno se ele também quer ser suspenso e o menino diz que não se importaria. E o professor se levanta e vai até o aluno e grita com ele, pega-o pela blusa levando-o para fora da sala. O professor joga o aluno para fora sala com arranco, e, depois disso, olha para os alunos encarando-os com cara de bravo; ele pega os objetos do aluno e os atira para fora da sala de aulas. Nas imagens (Figura 39) vemos o momento em que o professor faz isso.

Figura 39 - Professor tirando, a força, o amigo de Doinel da sala de aula e atirando seus materiais escolares no corredor.



Em seguida, o aluno que acompanhou Doinel chega e diz ao professor que Doinel havia fugido. Após esse momento, ocorre um corte e já vemos Doinel e o amigo andando pelas ruas de Paris.

A seguir, serão apresentadas as observações e análises feitas em *Os Incompreendidos*, a partir das sequências que foram descritas anteriormente.

### 3.3.5 Análises e Reflexões – *Os Incompreendidos*

As análises e reflexões aqui expostas referem-se às sequências fílmicas, selecionadas previamente, e que estão relacionadas ao espaço escolar e com a presença do professor no filme. As análises são apresentadas de acordo com as categorias propostas para refletir os aspectos pedagógicos e educacionais, e as relações escolares representados no filme. A proposta é comentar alguns aspectos de cada categoria, exemplificando e discutindo, a partir das observações feitas nas sequências selecionadas do filme, considerando para tal: os professores, os alunos, as relações na sala de aula, os discursos e as imagens que compõem cada sequência analisada. Além dos aspectos relacionados ao conteúdo da história narrada pelo filme, também serão percebidas e observadas: a linguagem, os efeitos visuais e sonoros. que compõem o filme, ou seja, os

elementos estéticos do filme também serão observados para as análises. Assim, o filme será percebido como meio que possibilita observar e refletir alguns aspectos da realidade escolar e da docência.

Considerando como objeto de estudos e reflexão o filme de François Truffaut, *Os incompreendidos*, serão feitas explicações a respeito dos modelos pedagógicos e aspectos relacionados à docência e relações em sala de aula, de modo a elucidar as características desses modelos supracitados e relacioná-los às observações feitas, a partir das sequências selecionadas para a análise. Assim, ressalta-se que, nesse filme, foram analisadas as aulas do professor de literatura (Figura 40) e do professor de inglês (Figura 41), como mostrado nas imagens abaixo.

Figura 40 - Professor de literatura na sequência 1.



Figura 41- Professor de inglês na sequência 3.



### Concepção Pedagógica

Para a concepção pedagógica, foi utilizada a conceituação proposta por Becker (2001) para modelos pedagógicos: *pedagogia diretiva*, *pedagogia não-diretiva* e *pedagogia relacional*. A partir dessa conceituação, são apresentadas as formas de compreender o ensino e as relações presentes na sala de aula, partindo das observações feitas no filme *Os incompreendidos*.

A concepção pedagógica nomeada por Becker (2001, p. 15) como *pedagogia diretiva* mostra uma sala de aula em que o professor espera que os

alunos “fiquem quietos e silenciados”, e se eles não ficam o professor pede, grita e xinga os alunos até que façam silêncio. O professor começa a “*dar a aula*” após os alunos ficarem quietos<sup>33</sup>.

Como o próprio nome sugere na *pedagogia diretiva* o professor é quem dirige o ato educativo: “o professor ensina, e o aluno aprende”, “o professor dita, e o aluno copia”, ele “fala e o aluno escuta” (BECKER, 2001, p. 16). Como percebe-se, a concepção pedagógica do professor da primeira sequência descrita (Sequência 1) se aproxima da pedagogia diretiva: ele grita com os alunos, exige que eles fiquem em silêncio e está na posição de detentor do conhecimento.

O professor que segue a pedagogia diretiva percebe o conhecimento como transmissão, considerando que ele se dá ao passo que as coisas são transferidas aos alunos, na medida em que elas vão surgindo (BECKER, 2001). Podemos perceber que o professor da primeira sequência concebe o ensino dessa maneira, por exemplo, ao ditar o texto “A Lebre” aos alunos e ao pedir que conjuguem uma frase. Após ver o que Doinel escreveu na parede, o professor fica irritado e diz que ele deve conjugar – “no indicativo condicional e subjuntivo, a sentença”: ‘Eu danifico as paredes da sala de aula e maltrato a prosódia francesa.’<sup>34</sup>. E o professor também se dirige para o quadro e dita, aos alunos, o texto A Lebre.

Porque o ato do professor ditar o texto e pedir que os alunos conjuguem a frase torna sua concepção de ensino diretiva? A tarefa de conjugar a sentença foi passada pelo professor como uma forma de punição para o mau comportamento de Doinel, e não como uma forma de melhorar o aprendizado dos estudantes da turma. Nesse início do filme e nas poucas falas e atitudes do professor, percebe-se a direção do ensino pela transmissão, em que o professor dirige as ações dos alunos, é ele quem está sempre com a palavra e não há, ou

---

<sup>33</sup> Na expressão “dar a aula” o grifo é do autor.

<sup>34</sup> Frase em aspas dupla retirada do filme. Frase em aspas simples dita pelo professor no filme, e estava em aspas duplas, por isso aqui está entre aspas simples.



quase não há momentos em que os alunos possam dialogar ou se expressar. Ao ditar o texto, o professor está virado para o quadro e de costas para os alunos, enquanto isso, eles copiam o texto e o fazem de maneira mecânica, sem nenhuma intervenção do professor. O ato de copiar o texto representa bem a pedagogia diretiva do professor, ele dita e os alunos copiam, não há a construção do conhecimento, mas sim a transmissão dele.

Segundo Becker (2001) na epistemologia por trás da pedagogia diretiva o aluno é percebido como uma folha em branco, ou seja, para o professor que segue essa epistemologia o aluno não possui nenhum conhecimento anterior. Nessa epistemologia o conhecimento vem do meio físico e social, o que se chama de empirismo. Na sala de aula do professor que segue o empirismo, pouca coisa nova acontece, os conhecimentos novos sempre vêm do professor, pois ele segue a reprodução do conhecimento. (BECKER, 2001).

O professor que aparece na primeira sequência (Sequência 1) apresenta essa atitude, mostrando compreender que seus alunos não possuem nenhum conhecimento prévio e que, ao ditar e transmitir o conhecimento, eles irão adquiri-lo (Figura 42). Como na imagem (Figura 42), em que o professor está ditando um texto e o transcreve no quadro para que os alunos copiem, enquanto isso o professor não conversa ou faz explicações aos alunos, tornando a atividade em uma reprodução e transmissão.

Figura 42 - O professor ditando enquanto os alunos copiam.



Na pedagogia diretiva, segundo Becker (2001), o professor não aprende e o aluno não ensina, e o professor defende que, para o aluno aprender, ele deve ficar em silêncio e estar atento às suas palavras, repetindo-as até que as decore. Nessa sala de aula não há construção de conhecimentos novos, são reproduzidos os textos, as falas, as perguntas e as respostas, não há espaço para a construção. (BECKER, 2001).

No seu imaginário, ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se, e somente se, professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. (BECKER, 2001, p. 17-18).

As atitudes do professor, nessa primeira sequência, mostram como suas aulas estão direcionadas para a reprodução e para o que está dado, isso está presente em suas ações e palavras, o que também se reflete nas ações dos alunos: eles copiam o que o professor dita e o que ele escreve no quadro, eles só falam quando o professor permite. O professor não faz alguma intervenção para mediar o conhecimento que propõe para a aula, ele simplesmente dita, dá ordens e espera a realização rápida das atividades pelos alunos (Figura 43).

Figura 43: Os alunos copiando enquanto o professor dita o texto.



A sequência 4 também nos mostra um exemplo da concepção de um professor que também desenvolve as suas aulas por meio da reprodução. Nessa

sequência, o professor de inglês solicita aos alunos que repitam algumas sentenças em inglês, e espera que eles reproduzam tais sentenças da maneira que ele pede. Durante suas aulas, não há outros momentos e possibilidade para os alunos se expressarem, suas falas estão restritas aos momentos em que o professor solicita e permite que eles falem: nos momentos de responder às suas perguntas e de realizar as tarefas orais. Ficam restritos os momentos para esses alunos expressarem suas ideias, seus anseios, suas dúvidas, restringindo assim, as relações e interações dentro da sala de aula.

### Autoridade

Os momentos vivenciados em sala de aula são marcados pela relação entre o professor e os alunos, e, o primeiro é, na maioria das vezes, visto como o detentor do conhecimento e do poder. Pode-se, a partir daí observar um breve entendimento da relação estabelecida em sala de aula e de como pode ser compreendida a autoridade docente.

Dessa forma, é importante que se faça um destaque à compreensão do que é o autoritarismo: ele é baseado no medo, na opressão e no uso da força. Segundo Arendt (2009a), a autoridade é hierárquica, ou seja, é exercida de cima para baixo, é exercida dos mais velhos aos mais novos. Assim, no caso da docência, a autoridade seria exercida do professor aos seus alunos. E se pensarmos no autoritarismo, ele se faz presente quando se usa da posição hierárquica que se está, por exemplo, um professor que abusa de sua posição, impondo o medo e a coerção aos alunos pra que se consiga algo, agindo assim com o autoritarismo.

Sobre a autoridade relacionada à docência, Tardif e Lessard (2009b) consideram três tipos diferentes de autoridade, relacionando-os à atividade do professor. Assim, eles assinalam que a “autoridade tradicional” está ligada ao “estatuto de adulto do professor” frente a seus alunos – crianças e adolescentes –

e também à sua posição de “mestre”. Sobre o “carisma” envolvido na prática docente, os autores consideram que ele está relacionado à questão subjetiva do professor e que colabora para a aceitação dos alunos, aqui os autores destacam a questão da personalidade do professor e como ela está atrelada a sua prática docente e nas relações estabelecidas dentro da sala de aula e no processo de ensinar e aprender. E sobre a “autoridade racional-legal”, os autores acrescentam que ela “corresponde ao regulamento da organização escolar e da classe”. (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 266).

Assim, Tardif e Lessard (2009b, p. 266) mostram que a “autoridade reside no respeito que o professor é capaz de impor sem coerção dos alunos”, ou seja, quando o professor exerce sua autoridade ele não faz uso da força ou de repressão para o desenvolvimento da aula e no relacionamento com os alunos. Assim, percebe-se que a consideração dos referidos autores sobre autoridade se aproxima daquilo assinalado por Arendt (2009b): que a autoridade docente está relacionada à ausência do uso da força e da coerção.

A autoridade do professor, em muito, tem se camuflado atrás do poder, e tem sido confundida com o autoritarismo: uma falsa autoridade que não permite a autonomia discente, o que pode vir a influenciar no seu processo de aprendizagem. Assim, considera-se que o professor que aparece na primeira sequência descrita (Sequência 1) assume uma atitude autoritária com seus alunos, demonstrando-a pelo uso da força, da opressão e de punições para que consiga a ordem, a realização de tarefas, a obediência e o controle dos alunos. A aula é realizada por um professor autoritário e que transmite o conhecimento aos estudantes. A sequência de imagens, na Figura 44, ilustra o momento da aula – sequência 1– quando o professor escreve o texto no quadro e percebe que os alunos estão fazendo traquinagens: ele é hostil, ofende os alunos chamando-os de idiotas, atira um giz na direção deles e, por fim, atira os papéis de sua mesa

no chão. Esse professor faz tudo isso com agressividade, uma característica de um professor autoritário.

Figura 44 - Professor é hostil com os alunos – característica de sua atitude autoritária.



As atitudes e ações do professor autoritário podem influenciar no processo de formação, rompendo com a capacidade crítica e de criatividade e interação dos alunos (BECKER, 2001). Frente ao professor autoritário o aluno não se sente à vontade para esclarecer suas dúvidas ou expor suas curiosidades, ele não tem oportunidade para construir o próprio conhecimento, pois este já está pronto e é dado pelo professor, ou seja, o professor autoritário acaba impedindo a autonomia do aluno dentro da sala de aula.

Na aula descrita na sequência um, pode-se perceber que os alunos estão, dentro da sala de aula, como se fossem uma plateia: eles assistem o professor dar sua aula (Figura 45). Durante essas aulas, os alunos ficam quietos e em silêncio, eles pouco aprendem e não constroem novos conhecimentos, são restritas as oportunidades para a interação e para que possam se expressar. O professor nessa sequência está mais para um detentor do saber, aquele que transmite os conteúdos escolares e dá as instruções para os alunos seguirem, age de maneira autoritária para desenvolver a aula.

Figura 45 - Os alunos ouvindo o professor dar sua aula na sequência 1.



Em um sistema autoritário se fazem presentes regras, as quais os alunos devem seguir, estando submissos ao detentor do poder. O aluno nesse sistema não tem espaços para se expressar, ele é levado pelas ordens e não participa na construção do conhecimento, pois este já lhe é dado pronto. (GALLAND, 2010, p. 12). Num sistema autoritário, os alunos seguem as regras que são colocadas pelo professor, e elas não são explicadas ou não se há um acordo que se justifique o porquê de tais regras dentro da sala de aula.

Como descrito na *concepção pedagógica* o professor da primeira sequência (Sequência 1) segue o modelo epistemológico do empirismo. O empirismo torna legítima a reprodução do conhecimento como forma de ensinar, e nessa epistemologia o professor, ainda, reproduz o autoritarismo (BECKER, 2001). O professor da referida sequência pode ser percebido ao reproduzir o autoritarismo na aula: ele é agressivo e grita com os alunos, e até chega a ser violento com os alunos empurrando-os, puxando-os pela blusa e apertando suas orelhas. Esse professor, da sequência 1, apresenta as características de quem é autoritário, usando a força e a repressão com os alunos durante suas aulas. A figura 46 ilustra quando o professor é agressivo com dois alunos: durante o intervalo da aula ele os repreende, pegando-os pela blusa e prometendo três dias

sem recreio por terem se comportado mal. Isso mostra mais uma ação autoritária que esse professor tem com os alunos.

Figura 46 - Professor agressivo e autoritário com alunos durante o intervalo.



O professor autoritário ainda insiste em negar a imaginação, a criatividade e a criação de seus alunos (BECKER, 2001). É o que podemos ver na sequência 1: o professor dita como a aula será direcionada e os alunos reproduzem o conhecimento de acordo com as suas demandas. Nada de novo acontece nessa classe, é a reprodução do conhecimento que predomina.

Segundo Arendt (2009b), a autoridade se manifesta pela ausência do uso de força, e isso implica que, ao contrário, o autoritarismo se justifica e se faz presente quando há o uso da força. Nesse sentido, nota-se que o professor no filme *Os incompreendidos* exerce várias vezes o autoritarismo em suas aulas, ao usar a força no tratamento com os alunos. Como nos seguintes momentos: em que ele tira Doinel de trás do quadro (parece um quadro de aviso); durante o intervalo quando ele pega dois alunos pela blusa e os castiga; e também quando ele pega o amigo de Doinel pela blusa e o tira da sala de aula. Esses três momentos em que o professor é agressivo e autoritário com os alunos estão representados, respectivamente, na figura 47.

Figura 47 - Professor é autoritário e agressivo com os alunos.



Cabe ainda recordar que Hannah Arendt (2009a, p. 28) diz que o professor que tem autoridade respeita os seus alunos e a sua profissão, já o professor autoritário age como um “tirano” no trato com seus alunos. Nesse sentido, é preciso questionar se esse professor assume esse respeito com sua profissão e com seus alunos, e também com as coisas do mundo. Uma vez que, em suas atitudes, ele grita e faz uso da força e da coerção para as intervenções com seus alunos, o que demonstra não haver respeito pelos alunos, pois os trata pela imposição da ordem e do medo. Atitudes essas que ferem o outro, os alunos, atitudes de quem está numa posição autoritária.

Nas aulas do professor de literatura, como por exemplo, na sequência 1, não há a presença da amizade e nem do diálogo, o que há é a indisciplina e a falta de prazer por estudar e por estar ali. Se recordarmos dos nossos momentos dentro do espaço escolar, poderíamos nos questionar: Será que já nos deparamos com algum professor ou professora autoritário/a durante a estada na escola? O que isso significa? A presença de um professor assim pode acarretar o desgosto por uma disciplina escolar específica ou pelos estudos de modo geral, pode influenciar a formação.

Assim, “onde há força a autoridade fracassou” e quem detém a autoridade não tem o poder sobre os outros (ARENDR, 2009a, p. 129). Isso leva



a hipótese de que na aula da primeira sequência de *Os Incompreendidos* não há a presença de uma autoridade docente, e sim a presença de um professor autoritário. Alguém que a todo o momento usa a força, física ou falada, para conduzir a aula, os alunos e suas ações.

Na primeira sequência (Sequência 1), podemos observar um professor autoritário – as expressões dele também demonstram sua atitude autoritária (Figura 48) –, que exerce sua docência de maneira a reproduzir o discurso do professor que procura dominar seus alunos. Um professor que, por acreditar possuir o conhecimento, coloca-se numa posição de poder. Atitudes e palavras de quem acredita ser aquele que ensina e que não tem nada a aprender (BECKER, 2001).

Figura 48 - Professor autoritário (Sequência 1), destaque da expressão no rosto do professor.



As relações em sala de aula, muitas vezes, são atravessadas por perturbações: um aluno que faz algum comentário que foge da temática da aula, a chegada de uma pessoa diferente na sala de aula, atos perturbadores que desviam as relações entre professor e aluno. Sobre isso Tardif e Lessard (2009b) assinalam o fato de que alguns atos perturbadores desviam a atenção do objetivo principal da aula, como no caso de um aluno que está a perturbar a interação na aula: o professor pode interromper por completo a aula para resolver a interrupção causada pelo aluno ou pode, simplesmente, expulsá-lo da aula e dar

continuidade na aula sem interrupção ou perturbação. A ação do professor ao expulsar o aluno pode ser interpretada de duas maneiras pelos alunos, eles podem perceber uma atitude firme do professor ou também pode ser visto como uma atitude de fraqueza em que o professor precisa do auxílio de outra autoridade da escola, por exemplo, a direção, para resolver o problema, essa última pode mostrar incapacidade do professor de resolver o problema sozinho. (TARDIF e LESSARD, 2009b).

As considerações de Tardif e Lessard sobre as perturbações que podem surgir no ambiente escolar e a atitude do professor ao procurar meios para solucioná-las, são adequadas para problematizar as atitudes do professor apresentado no filme. Ele, em alguns momentos resolve as perturbações que surgem pelo uso da força e do autoritarismo. Em outros momentos, como na sequência 4, ele expulsa Doinel e seu amigo da sala de aula, transferindo assim, a autoridade para outra pessoa dentro ou fora da escola.

O professor precisa ter autoridade em sala de aula, e não ser autoritário. No lugar do uso da força e da agressão, é preciso haver o diálogo e a compreensão; no lugar dos castigos e das punições, fazem-se necessários o companheirismo e a parceria entre professor e alunos, para que se possa assim pensar no ensinar e aprender compartilhado entre ambos.

#### *Como o professor dirige o ato educativo e a relação com o aluno*

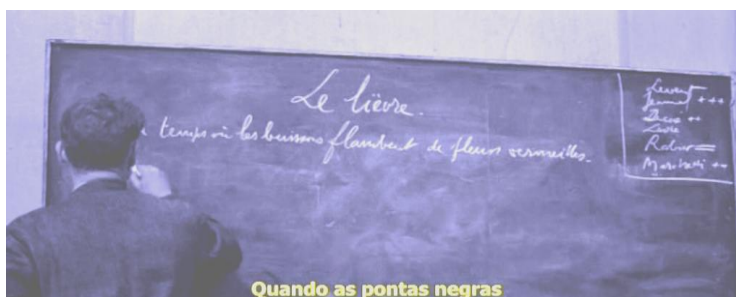
Para as análises sobre como o professor dirige o ato educativo, parte-se da reflexão a respeito da preocupação direcionada pelo professor no processo de ensinar e aprender. E a respeito das análises sobre a relação professor e aluno, partem-se de aspectos políticos e éticos ligados a essa relação, dentre eles: afetividade, amizade, autoritarismo, dialogismo.

As relações dentro do espaço escolar, em especial dentro da sala de aula, são marcadas por interesses e pelo convívio e contato entre pessoas. Algumas

vezes, as relações são atravessadas pela amizade, pela aproximação entre professores e alunos, pelo conhecimento que está presente nesses espaços. No entanto, outros espaços e momentos dentro da escola são marcados pela ausência do companheirismo, da amizade, do diálogo e da interação, nesses lugares predominam o poder, o medo, a coerção. Aspectos que podem levar a pouca criatividade e motivação pelo estudo, pelo aprendizado e também para ensinar.

Em vários momentos do filme *Os Incompreendidos*, percebe-se a falta do diálogo e da aproximação entre professor e alunos, são vivências marcadas pela distância entre um e outro, como mostrado na imagem (Figura 49), em que o professor está “dando” sua aula e os alunos estão escutando ou fazendo alguma atividade sem a intervenção ou mediações do professor. Na figura 49, que corresponde à sequência 1 do filme, o professor está ditando um texto e não faz intervenções ou perguntas aos alunos para a realização da atividade.

Figura 49 - Professor escrevendo o texto no quadro enquanto os alunos copiam - não há mediações.



Segundo Tardif e Lessard (2009b, p. 232), os eventos em uma sala de aula acontecem de maneira imediata: uma pergunta do aluno, a resposta, uma fala do professor, algo que surge e é adverso a abordagem da aula. No interior da sala de aula, ocorrem várias ações imediatas e tudo o que se desencadeia é apresentado ao professor no ato em que acontecem e evoluem. Assim, os autores consideram que as ações dentro da sala de aula solicitam por “intervenções

imediatas e rápidas” do professor, o que por sua vez leva a necessidade de o professor direcionar grande atenção ao que está acontecendo e surgindo nesse ambiente e em suas relações.

Essa rapidez dos acontecimentos exige uma atenção constante sobre a tarefa em andamento e a realização da ação do grupo e dos indivíduos da classe. Ela exige que os professores sejam capazes de ler a trama da aula, tanto ao passar da matéria (...) como na sequência dos acontecimentos interacionais. (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 233).

Assim, relacionando ao que foi considerado por Tardif e Lessard, toma-se como exemplo a atitude do professor na sequência 1, comentada anteriormente, para pensarmos a questão da atenção pedida ao professor dentro do espaço escolar. Esse professor direciona pouca atenção para o que está acontecendo durante a aula, em especial com os alunos, a preocupação maior parece ser em “dar” a aula e transmitir o conhecimento que pretende para os alunos. Percebe-se nessas sequências do filme, que, durante as aulas, os professores não direcionam atenção para a atividade que os alunos estão realizando, ou seja, ele não está lendo e interpretando a rede de acontecimentos que se passa nos momentos da aula.

Ao conferir pouca atenção para os acontecimentos no interior da aula, o professor está dirigindo seu ato educativo de maneira automática e para um fim: a transmissão de determinados e poucos conhecimentos. O professor não percebe as falas, as dúvidas e ideias que surgem no contexto da aula, o que o impede de fazer relações mais abrangentes e que se incluam às considerações e às experiências dos alunos.

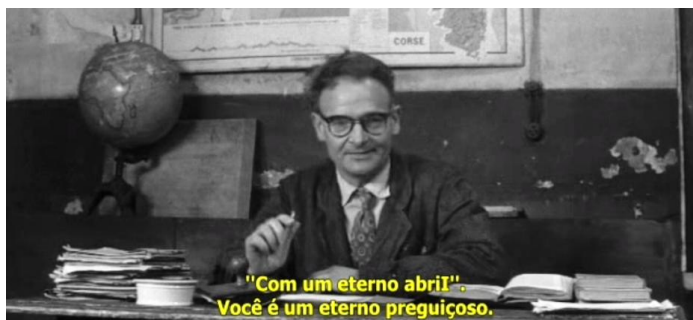
A rapidez do que acontece e a sua harmonia não estão ligadas somente à questão do tempo, mas também têm relação com o discurso ou com a linguagem. Os autores assinalam que o professor expõe sua aula e está atento a manter os interesses dos alunos e levá-los a aprender alguma coisa, ou seja, o

professor “precisa, portanto, manter o essencial de seu propósito, as informações que considera as mais importantes, e organizá-las na medida em que as passa em função das exigências que surgem das demais tramas em andamento”. (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 233).

Ao assistir ao filme, observa-se que os professores conduzem as aulas centrando a fala, de acordo com o que se propuseram a transmitir aos alunos, não percebendo aquilo que surge durante o momento e que poderia servir para o desenvolvimento da aula e de novos conhecimentos. Outro aspecto que se destaca durante as aulas no filme é a pouca ocorrência de diálogos entre os professores e os alunos, quando acontecem falas entre professor e aluno é para dar alguma ordem ou atividade a fazer ou para dar alguma bronca ou punição. Durante as sequências do filme em que aparece a sala de aula, é fácil de ilustrar essa ausência de diálogo e a presença de falas de ordem dos professores.

Segundo Gadotti (1992) para que exista o diálogo dentro de sala de aula o professor deve assumir não ser o possuidor do conhecimento e da capacidade de aprender. Nesse sentido, ao contrário do que faz um professor que preza pelo diálogo, o professor do filme *Os Incompreendidos*, na sequência 2, não estabelece uma relação de diálogo com seus alunos, já que se coloca na posição de dono do saber, o que dificulta e impede a construção ou o desenvolvimento de uma aula dialogada entre professor e alunos. Na Figura 50, destaca-se essa característica das aulas desse professor: ele solicita que os alunos recitem algum texto e quando um aluno erra o ofende e, num momento, até chama um dos alunos de preguiçoso.

Figura 50 - Professor chamando o aluno de preguiçoso.



A aula do professor na sequência 1 está centrada na transmissão de conteúdos escolares. Não há empatia entre o professor e os alunos, é uma relação pautada pela técnica, pela transmissão e reprodução de conteúdos. O professor não está aberto a novas experiências e possibilidades para o processo de ensinar e aprender, o que leva, como consequência, os alunos a terem poucas possibilidades para construir algum conhecimento e para desenvolver a criatividade. As aulas do professor nas sequências 1 e 2 estão marcadas por “relações instrumentais” para um fim, que seria a transmissão e reprodução de determinados conteúdos. Assim, essas aulas vistas pelo filme, estão em desencontro ao que Tardif e Lessard (2009b, p. 248) consideram a respeito dos objetivos de um professor para a aula: que não estejam limitados a “relações instrumentais” para um fim específico.

Os professores nesse filme não cultivam a curiosidade dos alunos, eles até a impedem quando centralizam o processo de aprendizagem na reprodução e cópia do que já está pronto. Não há o prazer em permanecer na sala, os alunos estão ali obrigados e não há motivação para aprender. Os professores não estão preocupados com o processo de ensinar e aprender, a atenção está na transmissão e reprodução, dos conteúdos e dos medos pelos e para os alunos; a preocupação está em manter a ordem e o controle dentro da sala de aulas, estabelecendo poucas possibilidades de interações e relações.

### Trabalho docente

O espaço da sala de aula é marcado por inúmeras ações, sentimentos e tensões e nisso também está incluso o trabalho do professor. A atividade de ensinar e aprender implica, além de outras questões, pensar no próprio trabalho realizado pelo professor. Um trabalho que atravessa a formação docente, passando pela organização e sistematização dos conteúdos escolares, indo até as relações presentes no interior da sala de aula.

Segundo Tardif e Lessard (2009a, p. 19) o trabalho que envolve seres humanos pode ser chamado de *trabalho interativo*. O que caracteriza esse trabalho interativo é a relação que o quadro organizacional das instituições (ex. escola) coloca entre um trabalhador e um ser humano que utiliza de seus serviços. Na escola, assim como em outras instituições e formas de trabalho, esse processo é constituído pelas relações entre as pessoas: “(...) as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2009a, p. 23).

De acordo com Tardif e Lessard (2009b, p. 231), as situações escolares são sociais e tem como característica a interação entre seres humanos. Para esses autores, “o ensino é um trabalho interativo”, e há a interação nas relações entre professores e alunos quando estes estão em “co-presença”. Assim, pode-se inferir que a interação dentro da sala de aula é marcada pelo diálogo, pela amizade, pela aproximação entre professor e alunos, pode-se compreender, também, que a interação requer essa relação de proximidade entre as partes.

Dessa forma, podemos considerar que as aulas dos professores no filme *Os incompreendidos* não são marcadas por essa interação, uma vez que ficam ausentes nas aulas o diálogo e aproximação com os alunos. O que se percebe é um distanciamento entre os professores e os alunos, o que leva a vivência

escolar a ser mediada pela técnica e pelo medo – transmitir e punir – e para fins específicos – reproduzir. Como por exemplo, na Figura 51, em que o professor de inglês pede a um dos alunos que repita uma sentença em inglês: ele fala a frase e o aluno deve repetir, como descrito na sequência 3. Com poucas intervenções, o professor insiste que o aluno pronuncie da maneira correta e não se preocupa na dificuldade ou particularidade do aluno por não conseguir pronunciar a palavra em inglês. O professor perde a paciência com o aluno e, com grosseria, o manda se calar e se sentar. As atitudes do professor demonstram a pouca interação que ele realiza com os alunos, preocupando-se, apenas, com que eles reproduzam aquele conhecimento e não se atenta para alguma intervenção sua que poderia ajudar no aprendizado do aluno.

Figura 51 - O professor de inglês e aluno repetindo uma sentença.



O trabalho realizado pelo professor envolve, essencialmente, interações e relações entre pessoas, entre ele e os alunos. Essa interação necessita de uma comunicação efetiva e prazerosa, para que contribua para o processo de ensinar e aprender, para a formação do aluno e para o trabalho docente. Nesse sentido, o trabalho dos professores mostrados nas sequências descritas também está inserido em um ambiente em que as interações entre pessoas são, ou deveriam ser, o centro do processo. No entanto, as interações observadas na sala de aula, no filme, são restritas e mediadas pelos conteúdos e pela transmissão desses aos



alunos; não há comunicação entre os professores e os alunos e isso tem como consequência uma série de vivências marcadas pelo distanciamento entre eles e pela falta de afetividade dentro da sala de aula.

Segundo Tardif e Lessard (2009a, p. 29), a “interação humana” é percebida como “relação lado a lado entre os trabalhadores” e o outro na realização desse trabalho pode ser considerado como companheiro de trabalho. A partir dessa consideração, pode-se perceber que as relações dentro da sala de aula também podem ocorrer com o professor e os alunos lado a lado, desenvolvendo as interações e relações em parceria. De modo que, ao observar as aulas do professor de inglês, na sequência 3, percebe-se a falta de parceria entre ele e os alunos, uma vez que as palavras e atitudes do professor não permitem o companheirismo, durante o processo de ensinar e aprender. O professor restringe as aulas às relações para um determinado fim: que os alunos reproduzam um determinado conhecimento, deixando de lado a parceria que poderia firmar com os alunos para a construção viva dos conhecimentos.

O processo de trabalho marcado por conceber as interações entre um ser humano e um objeto “se desdobra em forma de indiferença, quer dizer, na anulação ética do outro” (TARDIF e LESSARD, 1009a, p. 29). Assim, pode-se considerar que nas aulas vistas em *Os incompreendidos* os professores estabelecem as interações com os alunos mediadas por objetos, no caso, os conceitos e conteúdos transmitidos, o que leva a relações marcadas pela indiferença pelo aluno.

A docência é um trabalho cujo elemento é as relações entre as pessoas que estão envolvidas nesse processo, e os alunos têm a possibilidade de resistir ou participar das ações propostas pelo professor (TARDIF e LESSARD, 2009a). Essa também é uma questão que está ligada à interação presente nas relações escolares. Dessa forma, o professor, ao realizar seu trabalho precisa contar com a oposição ou colaboração dos alunos para a realização das atividades propostas

para a aula, ou seja, o trabalho do professor também está ligado à maneira como ele organiza as mediações, de modo a possibilitar a participação dos alunos, durante o processo de construção do conhecimento.

Na atividade de ensinar e aprender a liberdade e o controle, perpassa a concepção de que “os alunos são ativos” e que possuem a possibilidade de “resistir ante as iniciativas dos professores” (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 258). Nesse sentido, os autores assinalam que uma das atividades do professor é fazer com que “as ações dos alunos combinem” com as suas; e a ordem que se observa no cenário da aula parte de uma “negociação/imposição” da ação do professor sobre a ação dos alunos. (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 258-259).

Durante a aula, descrita na sequência 1 do filme, o professor dita um texto e o transcreve no quadro, e quando ele está de costas, os alunos perturbam a aula fazendo algumas gracinhas. O professor perde a paciência com a perturbação dos alunos e, com isso, acaba atirando um giz nos alunos e, no fim da aula, atira ao chão os materiais que estão em sua mesa. O que se percebe é que o professor não consegue uma negociação ou colaboração com os alunos para o desenvolvimento da aula, o que ele faz é a imposição da ordem aos alunos pelo medo: quando ele grita e está de olho para que os alunos fiquem quietos e façam as atividades, como mostrado na figura 52. O professor não consegue controlar as situações que ocorrem na aula e acaba fazendo o uso do autoritarismo para que os alunos se aquietem.

Figura 52 - Os alunos copiando enquanto o professor dita na Sequência 1.



Portanto, o professor não consegue controlar todas as situações que ocorrem durante a aula: uma fala que fuja às abordagens propostas para a aula, um material inusitado que desperta a atenção dos alunos, um aluno que perturba os objetivos durante uma aula. São inúmeras questões e eventos que ocorrem e que não são possíveis de serem controlados – por completo e a todo o momento – pelo professor. Essa é uma característica marcante da atividade docente e do trabalho entre pessoas.

O professor não controla o aluno, ele precisa contar com a sua colaboração para os processos e ações que ocorrem dentro do processo de ensinar e aprender (TARDIF e LESSARD, 2009b). Assim, um professor que compreende não ter o controle sobre os alunos e sobre os acontecimentos na aula, percebe que precisa propor intervenções e inferências, de modo dialogado e claro entre os alunos, para que se possa chegar a uma interação harmoniosa entre as partes. Ao estar atento a isso o professor tem a possibilidade de desenvolver o processo de ensinar e aprender caminhando para que se possa alcançar determinados objetivos com a colaboração e parceria com os alunos.

Sobre as interações dentro do espaço escolar, Tardif e Lessard (2009a, p. 51) também a relacionam à experiência do professor. Em se tratando de docência, a experiência do professor está para como ele consegue resolver e enfrentar situações, “controlar” os alunos e utilizar de estratégias em sala de

aula, ou seja, a experiência nada mais é que o tempo depreendido por ele ao seu ofício, ao seu trabalho docente.

O professor da primeira e segunda sequência (Sequência 1 e 2) direciona seu trabalho docente limitando as interações dentro da sala de aula: a sua voz é a que predomina dentro desse ambiente. Os alunos têm pouca voz e poucas oportunidades para se expressarem durante a aula. A aula segue com poucas inferências do professor, o que não ajuda para que ocorra interação entre o professor e os alunos, o que poderia contribuir de maneira efetiva para o processo de ensinar e aprender. Na sequência 2, os alunos estão recitando alguns trechos do texto *A Lebre* (Figura 53), suas falas estão restritas a esses momentos em que têm que reproduzir um determinado conhecimento. O professor não permite comentários ou expressões que fujam dessa atividade oral a ser realizada pelos estudantes.

Figura 53 - Momento em que alunos participam da aula (Aluno recita versos do texto *A Lebre*).



Sobre o texto ditado pelo professor na sequência 1 e que os alunos copiaram, ainda que seja uma atividade de copiar e decorar um texto, o professor, por mais autoritário que seja, retoma essa atividade em uma aula adiante. Na aula da sequência 2, ele pede que os alunos recitem os versos que foram copiados, de forma a trabalharem aqueles versos (Figura 53). Embora o texto seja retomado nessa atividade oral, o professor não realiza intervenções ou

inferências para uma atividade mais dinâmica entre ele, o conhecimento e os alunos. Assim, a atividade acaba se tornando mecânica e, apenas, reprodução, em que os alunos repetem algo que o professor pediu e fica por isso, e ele vai pedindo que um repita, e depois outro e assim vai seguindo a aula sem fazer relações ou algumas intervenções que poderiam enriquecer esse momento de aprendizado.

O trabalho do professor, também, transita pela *afetividade*, ou seja, ele passa por “emoções” e “afetos” e isso inclui que o professor perceba os medos, os sentimentos, e as alegrias dos alunos. A docência, quando se fala na afetividade, está para como o professor sabe envolver e motivar os alunos na trama da aula. (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 258).

A *afetividade* como fator importante para a relação entre professor e alunos, contribui para um processo de ensinar e aprender mais prazeroso e motivador para os alunos. O professor, da sequência 1, encontra dificuldades no relacionamento com seus alunos, o que pode ser justificado pela ausência de afetividade no relacionamento que há com os alunos. Outro exemplo ocorre na sequência 4, quando o professor expõe, diante da turma, a redação de Doinel e lhe atribui uma nota zero, dizendo que o aluno fez cópia de um texto de Balzac em sua redação (Figura 54). O professor, ao dizer que Doinel fez plágio de um texto de Balzac, o faz com uma voz em tom de sarcasmo ou deboche, fazendo uma crítica ao aluno expondo-o de maneira ridicularizada diante da classe.

Figura 54 - Professor expondo a redação de Doinel diante dos colegas da turma.



Os professores nas sequências descritas de *Os incompreendidos* são percebidos ao não estabelecerem relações de amizade e afetividade com os alunos, não estando atentos às falas, dúvidas e sentimentos dos alunos. Como no exemplo da sequência 4, na qual o professor poderia ter sido mais compreensivo com o aluno, dialogando com ele para que pudesse entender suas intenções com a redação que produziu. O professor nessa sequência 4 atribui nota zero à redação de Doinel e, ainda, o ofende chamando-o de plagiador, como mostra a imagem abaixo (Figura 55).

Figura 55 - O professor expõe a redação de Doinel e o chama de plagiador.



O professor se mostrou pouco afetivo com a atividade executada pelo aluno, ao invés de conversar e tentar compreender o que ele produziu e procurar de alguma forma ajudá-lo a melhorar o seu texto, o professor optou por atribuir uma nota baixa à redação do aluno. Além disso, o professor, ainda, decide julgar se o aluno fez ou não a cópia em sua redação, quando diz isso, na sequência 4, ele expõe o ocorrido diante dos demais alunos (Figura 55).

É essencial que o professor consiga se atentar para o esforço do aluno ao realizar uma tarefa, não se atendo somente para o produto final do trabalho do aluno, mas considerando também a construção e o desenvolvimento do aluno, a partir da atividade proposta. Que o professor saiba perceber e buscar por caminhos que lhe permita realizar intervenções de modo a ajudar os alunos no

desenvolvimento do trabalho escolar e também em seu desenvolvimento. Nesse sentido, o trabalho do professor também está relacionado à maneira como ele gerencia as relações em sala de aula, relações que são marcadas por conflitos, dilemas e sentimentos (TARDIF e LESSARD, 2009b).

Sobre o *envolvimento emocional*, Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2009b), consideram que o professor se envolve em seu trabalho como pessoa, que sua personalidade faz parte de sua atividade docente. Para os autores a personalidade, a sensibilidade, as emoções, as qualidades e os defeitos do professor são constituintes do seu trabalho docente.

Nesse sentido, o professor em seu trabalho, além de estar diante das tensões e sentimentos dos alunos, ainda está ante suas emoções e sua sensibilidade. De forma que, sua personalidade e sua sensibilidade contribuem para que perceba o alunado que está a sua volta, exercendo sua docência, considerando todo o aspecto emocional que também está envolvido nesse trabalho e nas relações que dele brotam.

Os professores percebidos no filme não estão, nesse sentido, envolvidos com os alunos, uma vez que não consideram os aspectos emocionais, tanto seus quanto dos alunos, durante o desenvolvimento da aula e também durante os problemas que surgem durante a aula. Esses professores procuram caminhos racionais ou técnicos para solucionar possíveis dilemas que surgem, deixando de lado as emoções e os sentimentos que estão sempre presentes quando o assunto é a docência e os alunos.

Os professores nesse filme estão sempre com essa postura firme, autoritária, de quem não se deixa abalar ou envolver com algum sentimento ou problema. Eles estão sempre com o semblante que passa o temor aos alunos, causando a impressão de que o medo é que domina os sentimentos durante suas aulas.

No filme, o tratamento dos professores com os alunos é restrito às atividades e obrigações que os alunos devem seguir e realizar. Não se percebe uma relação mais próxima, em que o professor se preocupa com questões emocionais de seus alunos, e nem deles mesmos. A sala de aula é um lugar onde se chega e se realizam algumas tarefas e se vai, sem deixar ou viver algum sentimento durante o processo de ensinar e aprender.

O diálogo é o que leva o processo de ensinar e aprender a ser vivenciado de maneira viva entre o professor e os alunos, e a personalidade do professor se torna um caráter importante para a comunicação com o aluno, é um instrumento de trabalho do professor. Assim, a personalidade do professor e seu envolvimento emocional com o trabalho que exerce são importantes fatores para a docência. (TARDIF e LESSARD, 2009b).

Sobre o aspecto *ético* no trabalho docente, Tardif (2014) aponta que o professor trabalha com pessoas e deve estar atento ao individual e particular presente no coletivo de alunos. O professor não consegue perceber e atender a todas as especificidades presentes na sala de aula, o que torna seu trabalho ainda mais difícil, pois não se consegue atender ao individual a partir de atitudes e intervenções gerais em sala de aula. O autor ainda sugere que o professor se atente a gerenciar a tensão que há entre o individual e o coletivo, se propondo a procurar estratégias e caminhos para superar e atender as individualidades ao acompanhar os alunos.

O professor está envolvido em um processo de trabalho que é coletivo, pois ele trabalha com grupo de alunos e existem dois problemas ao se trabalhar com coletividades: “a equidade do tratamento” e o “controle do grupo” (TARDIF e LESSARD, 2009a, p. 35). Sobre isso, pode-se acrescentar que o professor precisa estar cuidadoso a atender e a tratar igualmente cada um dos alunos, de modo a considerar que está sempre trabalhando com um grupo de



alunos, com um coletivo social que está presente na sala de aula, sem se esquecer das individualidades ali presentes.

Na sequência 4, o professor expõe a nota da redação de Doinel diante da turma de colegas, e diz que sua redação foi a pior. Faltou ética na atitude do professor, pois ao expor a nota do aluno diante dos demais alunos da turma ele, provavelmente, não pensou na individualidade do aluno, nos motivos e sentimentos que o levaram a escrever e produzir tal redação. O professor não soube lidar com uma particularidade de um dos alunos e agiu de modo a exibir o resultado de sua produção frente ao coletivo de alunos. A atitude de exibir o aluno diante dos demais mostra que o professor não se atentou para a equidade no tratamento com os alunos, uma vez que, foi injusto ao expor de maneira tão objetiva o desempenho do aluno: ele expõe a redação e a nota do aluno procurando expô-lo e desmerecer a redação que produziu.

É difícil para o professor controlar ou gerir as tensões presentes no coletivo de alunos e ainda tentar atender às particularidades presentes, ainda mais se seguir estratégias generalizadas (TARDIF e LESSARD, 2009b) para o tratamento e intervenções nas aulas. Assim, é preciso considerar que o trabalho do professor também está envolvido em saber gerenciar um grupo de pessoas, os alunos, sem se esquecer das individualidades que estão presentes e envolvidas nas relações que ali se estabelecem.

Desse modo, podemos recordar da aula do professor de inglês, na sequência 3, em que o professor diz uma frase e pede que os alunos repitam corretamente as palavras em inglês. Ele, a partir de uma interferência generalizada, espera que os alunos consigam repetir as palavras em inglês como ele fala. O professor insiste que os alunos digam como ele uma ou outra palavra, e quando um dos alunos diz não conseguir pronunciar a palavra como ele pede, o professor perde a paciência e manda o aluno se sentar (Figura 56).

Figura 56 - Professor de inglês mandando aluno se sentar.



O professor poderia escolher alguma outra estratégia para que o aluno viesse a compreender a pronúncia da palavra, o que o ajudaria a dizê-la corretamente. No lugar de perder a paciência com o aluno, o professor poderia observar qual é a sua dificuldade, e assim, buscar outra intervenção para incentivar o aluno a aprender a pronúncia da palavra, em inglês. Ele não observa a especificidade que torna difícil para o aluno pronunciar a expressão em inglês, o que o leva a realizar uma atividade generalizada e esperar que todos os alunos consigam alcançar os mesmos objetivos. No entanto, compreende-se que isso é difícil, uma vez que, cada aluno possui sua individualidade e, isso está ligado ao seu modo de construir um determinado conhecimento.

O trabalho sobre o outro levanta questões de poder e de conflitos de valores, pois o objeto de trabalho, o próprio ser humano é capaz de levantar juízos de valor. O trabalho sobre e com seres humanos se volta a ajudar, facilitar outras pessoas que estão em posição mais “carentes” como as crianças e adolescentes, no caso do professor. O professor pode se valer da situação do seu grupo de alunos e abusar do poder que sua profissão lhe confere. Nesse sentido, faz-se importante a presença da *ética* do trabalho que oriente o trabalhador, no caso o professor, a ajudar, evitando dessa maneira abusos. (TARDIF e LESSARD, 2009a).

As aulas do professor na sequência 1 e na sequência 4 do filme, ele abusa da sua posição de professor e faz intervenções hostis com os alunos, há em alguns momentos em que ele até usa a força física ao se aproximar dos alunos em determinadas ocasiões nas sequências descritas. Como observa-se na sequência 1, quando ele vê o que Doinel escreveu no quadro: ele pega o menino pelo braço e o atira para o lado, ou então, na sequência 4, quando amigo de Doinel o defende, dizendo ao professor que ele não havia feito cópia em sua redação. O professor segura o aluno - o amigo de Doinel - à força pelo braço e pela blusa, levando-o para fora da sala de aula com arrancos e, depois, ele ainda pega seus materiais escolares e atira-os no corredor da escola. As imagens (Figura 57) ilustram quando o professor tem essa atitude com o aluno.

Figura 57 - Professor abusando do poder com um aluno para expulsá-lo da



O professor na sequência 4, fica irritado com essa atitude do aluno e o expulsa da aula. Sua fala “Vou lhe mostrar quem manda aqui”, na figura 57, ainda mostra como ele se percebe na posição de poder e a usa para ter essa e outras atitudes com os alunos dentro da escola. O professor abusa do poder atribuído a sua profissão, para que possa conseguir a ordem e o controle dentro da sala de aula, fazendo isso pelo medo e temor nos alunos. Essas atitudes do

professor estão relacionadas à sua postura autoritária dentro da sala de aula, que desencadeia muitas relações e reações dentro do espaço escolar.

Tardif e Lessard (2009b) consideram que cada professor adota em sua ação maneiras para solucionar o problema da “equidade” e da “coletividade”: cada um busca caminhos para dividir sua atenção nas relações que estabelece dentro da sala de aula. Sobre o aspecto ético, o professor precisa estar aberto à interação com os alunos, procurando dar oportunidades para que os eles possam “progredir” (TARDIF e LESSARD, 2009b, p. 271-272). Assim, o professor estará contribuindo para que o aluno possa, além de tudo, construir o conhecimento acerca de determinados assuntos ou situações.

Assim, o professor que direciona seu trabalho docente de forma a não estabelecer ou proporcionar relações interativas com os alunos, e ao não perceber as individualidades presentes na turma de alunos, dificulta ou impede a partilha de conhecimentos e experiências. Isso contribui para que os alunos tenham dificuldades no seu processo formativo vinculado aos saberes escolares, pois muitas vezes não conseguem construir os conhecimentos e nem ver sentido no que o professor está lhes passando/ensinando.

Sobre o aspecto reflexivo, durante o filme *Os incompreendidos*, não se percebem momentos em que os professores apresentados no filme demonstram refletir sua prática docente ou o processo de aprendizagem dos seus alunos. Assim, destaca-se que, para esses professores, esteve ausente o caráter reflexivo em seu trabalho docente, em que eles não demonstraram, durante as aulas ou conversas com outros professores, que refletem sua prática ou as relações com os alunos. Como em um momento no filme, na sequência 3, em que o professor está conversando com outro professor e comenta que os pais de Doinel são irresponsáveis (Figura 58), o professor não discute ou reflete a situação do menino, ele simplesmente faz um comentário breve.

Figura 58 - Professor comentando, com outro professor, que os pais de Doinel são irresponsáveis.



Não é percebida, nas falas ou ações dos professores, a preocupação em refletir ou pensar criticamente a prática docente ou sobre as relações dentro da sala de aula. Também não se percebe que os professores, no filme, reflitam opções ou novos caminhos para o desenvolvimento das suas aulas, eles não apresentam reflexão sobre o aprendizado dos alunos e sobre as relações que estabelecem com os alunos. Isso se deve aos momentos dentro da sala de aula e do espaço escolar que estão marcados pela rigidez, onde faltam momentos de flexibilidade da parte dos professores para realizar mudanças e novas intervenções para as relações com os alunos e para o processo de ensinar e aprender. Não há momentos em que se observe a interação ou a mediação dos professores para novas propostas para o ensino ou para as relações com os estudantes, o que pode limitar o processo de ensinar e aprender.

O tempo dispensado ao assistir esses filmes permite ao professor perceber alguns aspectos da atividade docente, que não estão distantes da realidade da prática do professor. A forma como Truffaut retrata os professores leva quem assiste a recordar momentos dentro da sala de aula e do espaço escolar, podendo perceber algumas características que permitam (re)pensar, por exemplo, as relações que são estabelecidas entre o professor e os alunos, e também no desenvolvimento dos conhecimentos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou uma aproximação entre o cinema e a docência, problematizando se a experiência com o cinema pode ser um elemento que possibilite a educação estética do professor. Para isso, buscou-se realizar a análise crítica de dois filmes – *Na idade da inocência* e *Os incompreendidos* – para que se pudessem perceber alguns aspectos e características ligados à atividade docente e ao processo de ensinar e aprender, buscando perceber nos filmes algumas possibilidades para pensar a educação.

Na tentativa de não limitar a pesquisa ao âmbito teórico ou de hipóteses ou numa análise geral dos filmes, procurou-se analisar os dois filmes, a partir de categorias que nortegassem as observações para a representação do professor e da atividade docente. Assim, a partir das categorias que foram propostas, previamente, pôde-se observar: as relações, as interações, as diferenças e indiferenças, as falas, os movimentos, sons e imagens que compunham a trama, quanto aos momentos em que o filme se passava dentro do espaço escolar/sala de aula.

As categorias foram propostas, previamente, a fim de nortear o olhar para observações que correspondessem ou se relacionassem a formação e atuação do professor. Para que se pudesse perceber como o professor, o espaço escolar e as relações no processo de ensinar e aprender são vistas e representadas em obras fílmicas. O que permitiu que também se pudesse perceber e extrapolar as representações e interações observadas nos filmes para a realidade, uma vez que, ao assistir a um filme, é possível recordar de vivências escolares e de experiências relacionadas ao ensinar e aprender.

Buscou-se, a partir da análise dos dois filmes, desenvolver um olhar mais crítico para a percepção e recepção de obras midiáticas. Os filmes foram percebidos como recursos midiáticos que proporcionam um olhar mais sensível

para o que chega até nós por esses aparatos tecnológicos, e também como meios que permitem perceber aspectos que também são compreensíveis e presentes na nossa realidade.

Pode-se assim considerar que o intuito de perceber os filmes como meio para desenvolver um olhar mais sensível para esse tipo de tecnologia foi alcançado, em certa medida. Ao assistir, várias vezes, as duas obras, procurou-se observar o conteúdo e a forma dos filmes, fazendo relações e tentando compreender alguns aspectos perceptíveis também na realidade.

O objetivo de procurar observar nos filmes aspectos referentes à prática docente foi alcançado e permitiu a percepção de práticas pedagógicas distintas nos dois filmes. Bem como nos filmes também foi possível perceber aspectos referentes às relações estabelecidas entre professor e alunos, e foram percebidas, basicamente, relações mais afetivas entre o professor e os alunos no filme *Na idade da inocência*; e no filme *Os incompreendidos* perceberam-se relações menos afetivas e mais distantes entre professores e alunos.

Sobre as concepções pedagógicas que foram observadas em ambos os filmes, percebe-se que no caso do primeiro filme o professor representado desenvolve um ensino em que os alunos são parte do processo de construção do conhecimento, e que ele está ali como um facilitador, um mediador entre os alunos e o conhecimento a ser construído. Já no segundo filme, os professores representados desenvolvem um ensino marcado pela transmissão do conhecimento, em que o professor é o responsável por transferir o que sabe aos alunos.

As representações dos professores nos dois filmes são distintas: vemos um professor afetivo, próximo aos alunos, que considera o que eles têm a dizer e a aprender; já os outros professores são pouco afetivos com os alunos, não estabelecem uma relação de proximidade e amizade com os estudantes, limitam suas falas e o aprendizado que poderia ser construído no ambiente escolar.

Assim, a partir dos filmes, pode-se perceber a diversidade de relações que estão presentes no ambiente escolar, e que acontecem em grande parte dentro da sala de aula e entre professores e alunos.

Ao observar os professores a partir do filme, pôde-se também perceber aspectos que estão relacionados à prática docente e ao processo de ensinar e aprender, bem como às relações marcadas em sala de aula. Relações que ora são marcadas pela afetividade, pelo companheirismo e pela construção do processo de ensinar e aprender, tendo como fundamento a parceria entre professor e alunos nesse processo. Também foram percebidas relações que são marcadas pela indiferença, pela distância entre professor e alunos, pelo desprazer em ensinar e aprender, o que se percebe na falta de companheirismo nas relações em sala de aula. Essas observações não fogem da nossa realidade como professores ou estudantes, em muitos momentos, nos vemos envolvidos e ligados a situações em que nos percebemos como os professores ou alunos nos filmes: desenvolvendo o processo de ensinar e aprender marcado pela falta de afetividade e parceria entre professor e aluno.

O ato de assistir a um filme pode despertar muitas ações e sentimentos: lembranças, perceber algo próximo da nossa vida, lembrar-se de alguém ou de algum professor, uma música ou imagem que emocionam. Mas, nesta pesquisa os filmes não foram vistos somente como entretenimento ou atividade cotidiana, procurou-se assistir aos filmes, seguindo os objetivos que foram traçados, e, para tanto, foram observadas as categorias previamente definidas para que se pudessem nortear as observações e possíveis análises.

A análise dos filmes permitiu, além de tantas outras, a possibilidade de perceber como essa linguagem leva a inúmeras sensações e concepções. Desde sensações e concepções percebidas diretamente no filme, até sensações e percepções na realidade que também é demonstrada e representada no filme.



Nesse sentido, a experiência de assistir a tais obras e observá-las a partir de um olhar mais crítico e sensível proporcionou uma formação mais sensível e ampla para esta professora em formação. Ao perceber o filme como uma possibilidade de formação alcançou-se uma maior compreensão de que a formação docente não se restringe somente às técnicas e metodologias para ensinar e aprender. A formação do professor está além daquilo indicado pelos currículos e cursos de formação, a formação perpassa por emoções, por sentimentos, conflitos e inseguranças, o que impede que se siga um caminho linear e único para a atuação docente.

Assistir a um filme e procurar observá-lo de maneira a refletir sua forma e conteúdo pode ser significativo à formação e atuação docente, pois estamos sempre cercados por aparatos tecnológicos e em especial os filmes. Assim, precisamos, enquanto mediadores do processo de ensino, aprender a ler e perceber tais aparatos, para que possamos estabelecer relações mais profundas com o que esses aparatos nos oferecem. Percebe-se que a oportunidade de utilizar filmes como recursos para a formação docente, permitiu o alcance de um olhar mais sensível, contribuindo assim, para que se possa desenvolver a percepção estética de obras que chegam até nós e que tem algo e intenções a nos dizer.

Enquanto possibilidade para a educação estética acredita-se que essa experiência permitiu o desenvolvimento do olhar sensível para obras fílmicas, permitindo compreender que no filme estão representadas situações que também ocorrem na realidade. Mas compreende-se também que não se pode acreditar que o que está apresentado no filme é a realidade, mas sim uma representação, uma forma de ver e demonstrar o que há por meio de um aparato tecnológico composto por imagens, movimentos e sons.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Notas sobre o filme. **Sociologia**. São Paulo: Ática, p. 100-107, 1986.
- ARENDT, H. Que é autoridade. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009a, p. 127-187.
- \_\_\_\_\_. Crise na Educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009b, p. 221-247.
- BARCELLOS, A. C. K. Mídia, consumo e infância na contemporaneidade: reflexões sobre o processo formativo e o desenvolvimento da autonomia. In: PUCCI, B. et al. (Org.). **Atualidade da teoria crítica na era global**. São Paulo: Nankim, 2016, p. 38-51.
- BASTOS, F. J. M. **Panorama das Ideias Estéticas no Ocidente**: (De Platão a Kant). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987, p. 10-11.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W.; SCHÖTTKER, D. BUCK-MORSS, S.; HANSEN, M. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem e percepção. Tradução de Marijane Lisboa e Vera Ribeiro; Organização de Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-40.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-32.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994. p. 47-51.
- CHIARELLO, M. A Arte Mais Além de Auschwitz: Sobre a interpretação da teoria estética adorniana feita por Christoph Menke. **Cadernos de Filosofia Alemã**: Crítica e Modernidade, n. 7, p. 55-66, 2001.
- COSTA, B. C. C. Indústria Cultural: análise e crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1995, p. 177-197.

FRANCO, R. Arte e técnica: fotografia e cinema. In: **\_\_\_ 10 Lições sobre Walter Benjamin.** (Col. 10 Lições). Petrópolis: Ed. Vozes, 2015, p. 87-106.

FREITAS, N. A. Apontamentos sobre mimeses em Adorno e Benjamin. 2008. Disponível em < <https://pt.scribd.com/document/103081438/Adorno-e-Benjamin-Apontamentos-Sobre-Mimesis>> . Acesso em: 03 set. 2017.

GAGNEBIN, J. M. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 67-86, 1993.

GAGNEBIN, J. M. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica, estética e educação.** Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, p. 61-75, 2001.

GALLAND, F. B. A autoridade do professor e o prestígio da sua profissão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Biociências. Porto Alegre, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. 6. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2014. p. 26-27 e 175.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HERWITZ, D. O Nascimento da Estética. In: **\_\_\_ Estética: conceitos-chave em filosofia.** Tradução de Felipe Range Elizalde. Porto Alegre: Artme, 2010, p. 19-35.

LIMA, S. R. P. **Educação, memória e cinema:** um estudo comparativo das representações sociais da escola em ‘Os incompreendidos’ e em ‘Machuca’. 2010. 145 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOUREIRO, R. Filosofia e educação: elementos de estética em Adorno. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: CONFLUÊNCIAS, 2., 2006: Santa Maria, RS. **Anais ...** Santa Maria: FACOS-UFSM, v. 27, set. 2006. DISPONÍVEL EM <[HTTP://CORAL.UFSM.BR/GPFORMA/2SENAFE/PDF/012E2.PDF](http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/pdf/012e2.pdf)>. ACESSO EM 04 SET. 2017.

LOUREIRO, R. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação e Realidade**, v. 33, n. 1, p. 135-154, jan-jun., 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6691>>. Acesso em: 03 set. 2017.

LOUREIRO, R. Adorno e o cinema: a conversa continua. In: Robson Loureiro; Antônio Álvaro Soares Zuin (Org.). **A teoria crítica vai ao cinema**. Vitória, ES: Edufes, p. 53-83, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-13.

MANEVY, A. Nouvelle Vague. In: Fernando Mascarello (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 221-252. (Coleção Campo Imagético).

MASHIBA, G. C. X. Sociedade do espetáculo e transferência da autoridade pedagógica. In: PUCCI, B. et al. (Org.). **Atualidade da teoria crítica na era global**. São Paulo: Nankim, 2016, p. 27-37.

NA IDADE DA INOCÊNCIA. Dirigido por François Truffaut. Paris: Les Films du Carrose, 1976. 1 DVD (104 min).

NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. A estética na formação de professores. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez., 2013. Disponível em < <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo> > Acesso em 13 Jul. 2017.

OS INCOMPREENSÍVEIS. Dirigido por François Truffaut. Paris: Les Films du Carrosse, 1959. 1 DVD (99 min).

PALHARES, C. V T. A mimese na Poética de Aristóteles. Belo Horizonte: **Cadernos Cespuc**, n. 22, p. 15-19, 2013.

PASSOS, C. M. B. Trabalho docente: características e especificidades. (Notas de Aula). Fortaleza, 2002. Disponível em <[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_01/imagens/03/trabalho\\_docente.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/trabalho_docente.pdf)>. Acesso em 04 set. 2017.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Educação: Pensamento e Sensibilidade. In.: **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Newton Ramos-de-Oliveira, Antonio

Álvaro Soares Zuin e Bruno Pucci (Org.). Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP. p. 43-60, 2001.

SALLEM, M. A. S. Crítica Cinematográfica (Na Idade da Inocência). Fev. 2012. Disponível em <<http://cinemacomcritica.com.br/2012/02/idade-da-inocencia/>>. Acesso em: 09 Ag. 2017.

SANTOS, R. C. **A estética na formação docente**: o cinema como possibilidade formativa. 2017. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

SCHÖTTKER, d. Comentários sobre Benjamin e A Obra de Arte. In: BENJAMIN, W.; SCHÖTTKER, D. BUCK-MORSS, S.; HANSEN, M. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem e percepção. Tradução de Marijane Lisboa e Vera Ribeiro; Organização de Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 41-154.

SETTON, M. G. J. Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: SETTON, M. G. J. (org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. 1. ed. São Paulo, SP: Annablume: USP, 2004. p. 67-79.

SILVA, J. P. S. A relação Professor/Aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 52, set. 2005. Disponível em <[http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc\\_silva.htm](http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc_silva.htm)>. Acesso em 04 set. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

TARDIF, M. LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In.: **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a, p. 15-54.

\_\_\_\_\_. Os fundamentos interativos da docência. In.: \_\_\_\_\_. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b, p. 231-273.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 109, 110, 116-133.

TRUFFAUT, F. Infância. In: GILLAIN, A. **O cinema segundo François Truffaut**. Textos reunidos por Anne Gillain. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 13-35, 1990a.

\_\_\_\_. A Nouvelle Vague. In: \_\_\_\_ **O cinema Segundo François Truffaut**. Textos reunidos por Anne Gillain. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 37-68, 1990b.

\_\_\_\_. La politique des auteurs. In: \_\_\_\_ **O cinema segundo François Truffaut**. Textos reunidos por Anne Gilain. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 69-77, 1990c.

\_\_\_\_ Na idade da inocência. In.: \_\_\_\_ **O cinema segundo François Truffaut**. Textos reunidos por Anne Gillain. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 333-345, 1990d.

\_\_\_\_ Os incompreendidos. In.: \_\_\_\_ **O cinema segundo François Truffaut**. Textos reunidos por Anne Gillain. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 87-107, 1990e.

TRUFFAUT, F. **Os filmes da minha vida**. Tradução de Vera Adami. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

VAZ, S. Texto Jornalístico sobre filme (Na idade da inocência). 2013. Disponível em: <[www.50anosdefilmes.com.br](http://www.50anosdefilmes.com.br)>. Acesso em: 07 Ag. 2017.

WEYNNA, E. B. Benjamin e a transfiguração cinematográfica da experiência estética. 2012. Disponível em <[http://cchla.ufrn.br/petfilosofia/downloads/Mostra2012/Weynna\\_Barbosa.pdf](http://cchla.ufrn.br/petfilosofia/downloads/Mostra2012/Weynna_Barbosa.pdf)>. Acesso em 08 set. 2017.