

O DISCURSO SOBRE O CINEMA EDUCATIVO NO BRASIL (1927-1939)

EVELYN FERNANDES AZEVEDO FAHEINA

Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. É Pedagoga, Mestre, Doutora em Educação e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas: Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE). E-mail: evelynfaheina@gmail.com.

RESUMO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou o discurso sobre o cinema educativo no Brasil, de 1927 a 1939. Para tanto, recorreu a abordagem da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), proposta por Michel Foucault (2012), como uma ferramenta teórico-metodológica viável à pesquisa. A análise recaiu sobre os escritos de Jonathas Serrano, Venâncio Filho e Canuto Mendes de Almeida, publicados no número 3 da Revista *Escola Nova*, em 1931, além de vários artigos presentes na Revista *Cinearte*, de 1927 a 1939. Do estudo realizado, pode-se concluir que o cinema assume múltiplas funções na ordem do discurso investigado, dentre as quais a condição de ferramenta auxiliar do ensino e propaganda do país, cujo compromisso está voltado para a educação geral dos povos, para a formação da identidade nacional e para a implementação de um projeto de modernização cultural.

Palavras-chave: Discurso, Análise Arqueológica, Cinema educativo.

INTRODUÇÃO

Na década de 1920, no Brasil, vivia-se um momento histórico marcado por grandes agitações ideológicas e sociais que apontavam o desajustamento de grupos dominantes e a emergência de novas forças sociais. A tentativa explícita por parte dos liberais em eliminar barreiras que tentassem impedir o pleno desenvolvimento do país traçou novas coordenadas nos âmbitos social, político, econômico e educacional brasileiro.

Na esfera educativa, a luta dos liberais correspondia ao realce conferido ao ideário da Escola Nova e o esforço no sentido de efetivá-lo nas instituições escolares. Tal empenho esteve interligado ao processo de reorganização da instrução pública, o qual se desenvolveu com o movimento reformista nos Estados e no Distrito Federal a partir de 1920.

Com efeito, por diversas razões, o movimento reformista foi se transformando em um movimento remodelador da educação, pois na medida em que a instrução pública passava por transformações, preparava-se o terreno para a estruturação de novas instituições escolares diferentes dos moldes tradicionais. Isso representou uma alteração profunda no modo de funcionamento das escolas, assim como uma mudança radical na compreensão do processo de aprendizagem, na concepção de infância, na composição dos conteúdos, no desenvolvimento das atividades escolares etc.. Nesse ínterim, novas práticas metodológicas foram introduzidas e estimuladas no âmbito escolar, a exemplo de atividades relacionadas ao teatro e ao cinema. Convém lembrar, entretanto, que não obstante a implementação dessas práticas metodológicas consideradas inovadoras à época, elas não se efetivaram rapidamente.

A participação do Estado na constituição de um projeto nacional de educação foi indispensável para que houvesse uma mudança estrutural, metodológica e científica no sistema de ensino brasileiro. Periódicos oficiais e a literatura especializada da época foram imprescindíveis quanto a circulação de conteúdos que refletissem tais práticas nas escolas brasileiras, em particular o uso pedagógico do cinema¹. Além disso contribuiu, sobre-

1 Além disso, não deixemos de lembrar as contribuições do movimento escolanovista na década de 1920, que cooperou na instituição didática do cinema na instrução pública brasileira, pois para este movimento, mais que um recurso audiovisual, o cinema constituía um material de renovação metodológica.

maneira, o movimento escolanovista, especialmente na década de 1920, cooperando para a instituição didática do cinema na instrução pública do país. Para esse movimento, mais que um recurso audiovisual, o cinema constituía um material de renovação metodológica, configurando-se um marco nas práticas educativas desenvolvidas no país.

A fim de analisar tais acontecimentos, registrados no âmbito da historiografia brasileira e ativados no campo do discurso educacional, o presente artigo comunica os resultados de uma pesquisa dedicada ao exame de textos publicados por educadores que defendiam o uso pedagógico do cinema nas escolas brasileiras, de 1927 a 1939. De modo mais específico, a análise concentrou-se nos escritos de Jonathas Serrano, Venâncio Filho e Canuto Mendes de Almeida, publicados no número 3, da Revista *Escola Nova*, em 1931, além de vários artigos da Revista *Cinearte*, publicados no período de 1927 a 1939.

METODOLOGIA

O tratamento analítico dos textos-fonte, orientou-se pela abordagem metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), amparada em Michael Foucault (2012). No processo de execução da pesquisa, isso não significou a produção de uma simples revisão de literatura na qual procurássemos identificar na bibliografia produzida sobre o tema, o contexto e o conteúdo da pronúncia ali encontrada. Pelo contrário, ao percorrer a rede enunciativa que, empiricamente, encontrava-se marcada em algumas expressões presentes nos textos analisados, procurou-se descrever os enunciados; não na perspectiva de isolá-los e, com isso, torná-los visivelmente conhecidos, mas para destacar as condições que lhes possibilitaram ocupar determinada posição em uma ordem discursiva.

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que o conjunto de coisas escritas e registradas por Jonathas Serrano, Venâncio Filho e Canuto Mendes de Almeida nas Revistas *Escola Nova* e *Cinearte*, nos respectivos números e períodos de publicação assinalados anteriormente, os quais trataram de situar e conferir visibilidade ao enunciado do uso pedagógico do cinema nas práticas educativas alçaram, na presente pesquisa, o status de peças indispensáveis de um determinado discurso. Em última análise, isto significou a apropriação dos referidos textos como portadores de séries enunciativas implicadas na produção de um determinado discurso. Nessa perspectiva,

nosso principal objetivo consistiu na explicitação das séries enunciativas ativas e passivas em circulação nos referidos textos-fonte.

A pesquisa também se apoiou em várias ferramentas conceituais amparada na perspectiva teórico-metodológica adotada, a saber: a) discurso, constituído por “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2012, p. 143); b) enunciado, que não assume a mesma compreensão dos conceitos de frase, de proposição ou ato de fala, sendo concebido como uma função que pressupõe a ideia de correlações estabelecidas no limite de cada formação discursiva; c) formação discursiva, que não deve ser tomada “[...] como blocos de imobilidade, formas estáticas que se impoem do exterior ao discurso e definiriam, de uma vez por todas, seus caracteres e possibilidades” (FOUCAULT, 2012, p. 87), pois o sistema da formação discursiva não reúne tudo o que possa aparecer mediante a manifestação de uma série de enunciados, apresentando-se, portanto, sempre de maneira lacunar e incompleta; d) prática discursiva, que não deve ser confundida “[...] com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a competência de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais” (FOUCAULT, 2012, p. 143-144). Trata-se de um conjunto de regras específicas, “[...] sempre determinadas no tempo e no espaço [...] [que deram] as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2012, p. 143-144); e) sujeito, que não é idêntico ao autor da formulação, pois de acordo com Foucault “é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (2012, grifo nosso, p. 115).

Orientando-se por esse quadro conceitual, a pesquisa se desenvolveu em três momentos: 1) mapeamento dos textos-fontes; 2) escavação discursiva; e 3) descrição dos enunciados². Dado esse horizonte de investigação, este artigo apresenta os resultados da pesquisa em três momentos que, articulados, expressam o compromisso em descrever e discutir sobre o cinema educativo à luz dos textos-fonte analisados.

2 Para aprofundamento dos procedimentos básicos operados no curso das análises arqueológicas do discurso, consultar: ALCANTARA; CARLOS, 2013.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cinema educativo por Jonathas Serrano e Venâncio Filho

Em 1931, ano de publicação da Revista *Escola Nova*, nº 3, Jonathas Serrano e Venâncio Filho ocupavam a função de professores no Colégio Pedro II e docentes da Escola Normal do Rio de Janeiro. Intitulado *O cinema educativo*, o artigo publicado por ambos nesse número da revista apresentavam, em linhas gerais, um quadro técnico educacional com orientações direcionadas aos professores que porventura quisessem utilizar, pedagogicamente, o cinema em sala de aula.

Apoiando-se em pressupostos publicados por “Les Presses Universitaires de France”³, Cellerier⁴ e Sluys⁵ era possível estabelecer o cinema em todos os graus de ensino e em diversas disciplinas. As orientações acerca do uso pedagógico do cinema estavam subordinadas aos princípios gerais da pedagogia moderna, porquanto buscava-se, de modo geral, atender a um dos principais objetivos da educação que consistia em diminuir cada vez mais a distância entre o que a escola ensinava e nossas experiências cotidianas. Sendo assim, entendia-se que: com o uso do cinema “[...] [teria] a criança

- 3) 1) O filme de ensino deve ser adaptado ao ensino, isto é, o filme não é, nem pode substituir uma lição e deve ser feito em colaboração pelo educador e pelo cineasta. 2) O cinema deve ser cinema, isto é, só ser utilizado para aquilo em que o movimento seja factor essencial. 3) O custo do filme domina o problema. Dahi a necessidade evidente de collocar o maior numero possivel de copias afim de diminuir o preço unitario. 4) A economia não será obtida, no formato que deve ser o normal de 35mm. 5) O filme deve ser curto; por isto sacrificar: a) tudo que não tenha relação com o ensino; b) tudo que é do domínio da palavra; c) tudo que pode ser apresentado pela imagem fixa; d) tudo que pode ser mostrado ao natural” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931).
- 4) De acordo com Cellerier, a exposição das imagens animadas devem ser acompanhadas das explicações do professor, que pode ser preceder ou suceder as exhibções com diálogos entre professor e alunos. Enfatiza também que a lição acompanhada do filme deve ser ministrada apenas ao assunto que lhes interessa (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931).
- 5) 1) Duração maxima das projecções: 20 minutos para crianças de menos de 12 annos e 30 minutos para idade maior. 2) A focalização deve ser rápida, sem tentativas. 3) Os alumnos mais proximos da tela devem estar a 3 ou 4m. 4) O filme não deve ser passado com grande velocidade, afim de que a observação possa ser feita facilmente. Não raro, convem passa-lo duas vezes, uma com velocidade normal, outra lenta. 5) A projecção deve ser illuminada igualmente durante a duração do filme, evitando-se luz muito fraca ou muito affuscante, assim como trechos obscuros ou diffusos. A passagem da obscuridade à luz deve ser feita gradativamente. 6) Os filmes devem estar em bom estado de conservação. 7) Quando houver legendas, os caracteres grandes, quadrados, bem espaçados e bem legíveis (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931).

contacto directo com a natureza, senão sempre, ao menos quando esta ausente, com a menor deformação possível” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 166).

A partir de experiências científicas como as de Louis Jalabert, as disciplinas Geografia (geographia) e Ciências Naturais (sciencias naturales) são indicadas como as que mais se adequavam ao uso aliado das imagens em movimento. Para essas disciplinas “[...] nada poderia dar noção exacta de uma ilha, península, queda d’agua, vulcão, senão a imagem animada” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 166).

Experiências com o uso educativo do cinema desenvolvidas na França e Estados Unidos, por exemplo, também foram tomadas como referência, ratificando a existência da função enunciativa que confere a tais disciplinas a propiciação do uso pedagógico e sistemático do cinema. Assim atesta a seguinte formulação que diz: “no domínio mais especializado da botânica, da zoologia, da mineralogia só o cinema e só ele será capaz de dar muitas vezes noções precisas e estáveis” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 168).

Além de formulações como essas, que atestam a validade de uso do cinema em determinadas disciplinas, evidenciam-se no texto *O cinema educativo* declarações como as do professor Carlos Werneck que

Mostrou que muitos aspectos da natureza que só os sábios podiam contemplar, graças ao cinema tornaram-se acessíveis ao grande publico. Assim, phenomenos que se passam no campo do microscópio, com certas crystallizações ou certos movimentos de microorganismos podem hoje ser vistos por toda gente, passando do recinto privilegiado dos laboratorios para as grandes telas. E novos recursos se associam. São os aparelhos para filmagem no seio das aguas, são os recursos da camara lenta ou acelerada, são as photographias animadas de avião, são as micro e radio-cinematographias a perquirir todos os segredos ocultos da natureza mais recôndita dos organismos (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 169).

Assim, ao mesmo tempo em que essa série de signos aponta a constituição de um discurso que elege o cinema como ferramenta promotora de uma compreensão mais clara sobre as coisas e fatos da realidade, delimita alguns aspectos quanto às possibilidades de uso didático do cinema, situando-o no contexto de outras disciplinas além da Geografia e das Ciências Naturais.

Já em relação ao ensino de Álgebra, Geometria e Aritmética, a imagem em movimento apresentaria certos limites, segundo Serrano e Venâncio Filho. Para eles, apenas em alguns casos é explícita “[...] a vantagem pedagógica do cinema [...]. A prática tem mostrado que varias questões difíceis para os alumnos se tornaram simples, quando viram as figuras surgir, formando-se e deformando-se diante dos olhos” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.172). Nesse caso, o cinema oferecia uma vantagem indescritível, especialmente para o ensino da Geometria. Para as Ciências Físicas, entretanto, seu papel seria bastante reduzido, pois entendia-se que a observação de coisas e fatos, mediadas pela imagem em movimento, só deveria ocorrer quando não fosse possível ao sujeito ter o contato direto com a realidade natural. Caso contrário, tal prática seria concebida como “antipedagógica” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.173):

Com os desenhos animados, em figuras eschematicas, para phenomenos que se passam fóra do alcance da visão directa, ou que precisam ter explicação eschematizada, ahi sim, cabe o cinema muito bem. Para mostrar crystallizações microscópicas, o funcionamento de machinas a vapor, de explosão, elétricas, etc. (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.173).

Com efeito, esse conjunto de signos assinala a presença de uma vinculação precisa entre o uso pedagógico do cinema e a observação de coisas e fatos que estão fora do alcance da visão direta dos espectadores. O uso antipedagógico do cinema está relacionado a situações nas quais não fosse possível ao espectador recorrer à realidade natural das coisas e fatos, o que implica afirmar que as estratégias e justificativas quanto ao uso do cinema no ensino deveriam obedecer a esta ordem enunciativa.

Outro aspecto que se apresenta na condição de regra para utilização do cinema em situações de ensino é determinada a partir do vínculo estabelecido entre o uso pedagógico do cinema e a projeção de acontecimentos contemporâneos. Assim, “para o ensino de História, que estuda o passado, pouco caberia o uso do cinema” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.174, grifo meu). Isto porque “o cinematographo é de invenção muito recente; não tem ainda passado” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.174). Logo, a relação cinema-presente, particularmente no ensino de História, aparece como condição prévia para a utilização pedagógica do cinema.

No ensino da “Hygiene” o cinema também foi bastante utilizado, assim como nas diversas ramificações do campo da Medicina. Com relação a este último domínio, “[...] os primeiros filmes foram os das operações de Dr. Doyen

que não apenas fixou uma lição magistral, como corrigiu gestos e movimentos” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 176). Daí em diante, segue uma lista de campos possíveis nos quais o uso do cinema tem presença ilimitada: i) a Engenharia, “[...] com cinematographia aérea, permitindo estudar os accidentes e a configuração do solo e, em seguida, a reprodução na planta, com as aplicações às construções urbanas, de ferro e rodovias etc.” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 176); ii) o ensino Agrícola, “[...] quer para a preparação de technicos, quer para a propaganda social”; iii) no estudo dos fenômenos biológicos, dos raios X, dos micróbios (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 177).

No que se refere à utilização do cinema em vista do ensino dessa ou daquela disciplina, essas foram as que receberam maior ênfase no texto escrito por Jonathas Serrano e Venâncio Filho, na Revista *Escola Nova*, nº 3/1931. Nesse caso, o conjunto de disciplinas ou cursos que aparecem na referida ordem discursiva na forma de série de signos estão vinculados ao domínio da instrução e não da educação, em sua concepção mais ampla. Enquanto o cinema instrutivo se refere a existência de uma relação direta entre o cinema e o ensino propriamente dito, voltado à instrução dos indivíduos; o cinema educativo possui uma concepção mais ampla na medida em que se volta não apenas à instrução, mas, também, à formação integral do sujeito. Nos dois casos, porém, voltados para a efetivação das práticas do cinema instrutivo ou educativo, fazia-se necessário a ajuda colaborativa de três instâncias constitutivas do campo cinematográfico: a indústria, a pesquisa e o comércio.

A partir da fase industrial do cinema surgiram os enormes problemas quanto à disseminação de ordem prática do uso do cinema, quer em seu grau instrutivo ou educativo:

Fabricação da pellicula virgem e dos aparelhos necesarios para a manipulação do filme, desde o seu primeiro momento até ser projectado na tela; aparelhos para filmagem; organização dos studios; desenvolvimento dos negativos; metragem, coloração, projecção; lampadas especiaes para certos casos; scenarios, indumentaria apropriada; mobiliario etc.. São mais de 20 especializações, que exigem pessoal numeroso e enormes capitaes. Sem falar nas viagens arrojadas, com risco de vida, para filmar regiões ainda mal conhecidas, inhospitas, ou os mysterios submarinos e os gelos polares (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 180).

Além desses problemas, tinha-se, ainda, os que decorriam da fase comercial do cinema: “[...] a edição e distribuição de filmes, a venda ou locação aos exibidores [...], a questão das salas de projecção higienicas, amplas, bem situadas e acessiveis” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 181). Assim, era pouco provável que nos anos de 1930 não se conhecesse o alcance social e a capacidade de influência educativa que o cinema exercia sobre as pessoas, embora esse acúmulo de problemas dificultassem sua utilização, tanto para fins instrutivos quanto educativos.

À época, torna-se evidente a escassa produção de películas que servissem de material-base para consecução das atividades, assim como o perigo eminente de que os poucos filmes disponíveis no país disseminassem conteúdos considerados imorais às pessoas que o assistiam. Em face disso, circula uma ordem discursiva acionada pelo seguinte apelo:

Urge produzir, propagar, amparar por todas as formas o filme capaz de distrair sem causar danos Moraes, o filme de emoção sadia, não piegas, sem ridiculez, mas humano patriotico, superiormente social. Propugnemos o filme brasileiro, sem exaggerações, documental, de observação exacta, serena, sem legendas pedantes, sem namoricos risíveis nem scenas de mundo equivoco em ambientes indesejáveis (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 184).

Em face disso, assume o cinema a função de formar social, moral e civicamente os indivíduos, porquanto circula os seguintes enunciados na composição desse discurso: moraes, de emoção sadia, não piegas, humano patriotico, superiormente social. Delimita-se, também, o tipo de filme que deve circular no país: brasileiro, sem exagerações, documental, de observação exacta etc.. Para tanto, espera-se por estímulos e apoios oriundos da imprensa, da tribuna, da cathedra e do governo em atenção aos “[...] favores de protecção official”, (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 184). Estas e outras séries de signos aparecem na medida em que o cinema é posicionado como uma ferramenta capaz de formar social, moral e civicamente o cidadão brasileiro. À imprensa, às instituições jurídicas, às universidades, às escolas e ao Estado brasileiro caberiam, portanto, a função de filtrar e, por conseguinte, impedir que filmes de natureza avessa a esse propósito circulassem livremente pelo país.

O cinema na educação por Joaquin Canuto Mendes de Almeida

Joaquin Canuto de Almeida desenvolveu um trabalho importante no tocante à prática pedagógica com o uso do cinema no Brasil. Em 1931, ano de publicação da revista *Escola Nova*, nº 3, Canuto ocupava a função de Promotor Público de Tatuhy, no Estado de São Paulo e, assim como Serrano e Venâncio Filho, preocupou-se com os efeitos positivos e negativos que acompanhavam a inserção social do cinema nos anos 1920 e 1930.

Em *O cinema na educação* (ALMEIDA, 1931a), texto que constituiu objeto de nossa análise, o cinema é posto em constante vinculação com o ensino que se perfaz nos níveis primário, secundário, superior e profissional. Em todas as etapas, identifica-se a necessidade de recorrer à imagens concretas de coisas, fatos e fenômenos que constituem a natureza de seus objetos, recaindo sobre o cinema a responsabilidade de, em seu limite, representá-los. Em outras palavras, caberia ao ensino, em seus diferentes níveis, “[...] coordenar imagens para despertar o interesse, excitar a curiosidade e prender a atenção dos alunos” (ALMEIDA, 1931a, p. 186). E, tendo o ensino não encontrado uma forma melhor de representar a realidade falada e/ou escrita pelo professor, quer seja através da imagem pintada, esculpida ou fotografada, quer seja através da realidade concreta ou da dramaturgia, poderia-se recorrer ao cinema também conhecido como a “[...] photographia animada”, que “[...] retrata qualquer imagem da realidade, ainda mesmo a imitação de coisas ou factos, actos ou phenomenos, desde os mais simples e minusculos objetos às mais complicadas” (ALMEIDA, 1931a, p. 187).

No que se refere a relação do cinema com o ensino primário, a imagem em movimento seria capaz de “[...] alargar as vistas e os sentidos dos educandos” (ALMEIDA, 1931a, p. 191). No ensino secundário, “gymnasial” (ALMEIDA, 1931a, p. 191), complementar ou normal, diante de várias disciplinas, o cinema serviria mais a umas que a outras, entretanto, no geral, não deixaria de ocupar a função de ferramenta auxiliar do ensino. Em História e Geografia, por exemplo, seria “[...] fácil a uma sucessão de imagens cinematographicas exprimir à vista ou ao ouvido do espectador a progressão, a detenção e a regressão do tempo e do espaço” (ALMEIDA, 1931a, p. 190-191). Já para o ensino da Matemática o uso do cinema não teria grandes lucratividades, embora na Geometria pudesse adquirir ganhos substanciais, pois “[...] a fita [superaria] o quadro negro [como meio de apresentar a resolução dos teoremas classicos]” (ALMEIDA, 1931a, p. 193). Para o ensino de Línguas,

exceto às “línguas mortas” (ALMEIDA, 1931a, p. 193), o cinema sonoro seria um “[...] ótimo auxiliar para a prática da pronúncia, sintaxe e ortografia” (ALMEIDA, 1931a, p. 193). E, para as Ciências Físicas e Naturais, assim como para o Desenho, o cinema também não deixaria de ocupar sua função de *auxiliar do ensino*. Em relação ao ensino superior e profissional, por sua vez, o cinema teria grandes préstimos a trazer, especialmente para a “[...] instrução superior” e ao “[...] aprendizado profissional” (ALMEIDA, 1931a, p. 197). Disso depreende-se um conjunto de afirmações que procuram justificar os préstimos do cinema como ferramenta auxiliar do ensino:

Domina o tempo e o espaço, o movimento e a extensão. Sabe concentrar doze horas num minuto com a mesma perícia com que estende um século num dia. Na mesma área da tela, projecta micro-organismos e cadeias de montanhas. Acelera, retrai e até imobiliza o movimento. Diminui e aumenta o tamanho das coisas. E essas imagens mágicas, coordena-as a vontade, sem restrições de espécie alguma. Porque o cinema está sucessivamente em qualquer parte, possui o dom da ubiquidade, acha-se, ao mesmo tempo, em lugares diferentes, tudo pode gravar, ligar, separar, juntar, intercalar, encadear, no sentido mais útil ao ensino (ALMEIDA, 1931a, p. 187).

Com toda essa riqueza peculiar, ratifica-se a função enunciativa que figura ao cinema a posição de auxiliar do ensino. Esta posição se confirma tanto pelo relato das experiências bem sucedidas com o uso de filmes no ensino em países como França, Estados Unidos, Suécia e Itália, quanto em tímidas experiências brasileiras. Contudo, registra-se com maior ênfase as experiências estrangeiras em lugar das nacionais.

No contexto brasileiro, Edison é indicado como o “[...] precursor do cinema pedagógico” (ALMEIDA, 1931a, p. 187), primeiro homem que utilizou na educação de seu filho fitas voltadas para o ensino de física, química e história natural. É ressaltada também a experiência do professor Venerando da Graça que de 1916 a 1918, “[...] praticou, como inspetor escolar no Distrito Federal, o cinema pedagógico, desenvolvendo pelas páginas de ‘A escola primária’, [...] interessantes comentários sobre as vantagens da fita de ensino” (ALMEIDA, 1931a, p. 189, grifo do autor).

Além disso, o cinema também é posicionado como recurso de maior destaque quando comparado a outros como o quadro negro e o mapa, por exemplo, chegando, em algumas situações, a substituí-los. Contudo não

poderia substituir o comentário do professor, indispensável à compreensão do que está sendo visto na tela.

A palavra do mestre completa, ahi, o valor das vistas, sons, falas, da tela, como completaria os signaes, as linhas e as figuras que exprimisse pela escripta ou pela voz, tornando-as mais passíveis de assimilação e mais favoráveis a ulteriores e productivas abstracções individuaes (ALMEIDA, 1931a, p. 190).

Desse modo, o professor é posicionado na ordem discursiva analisada como um sujeito indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, que colabora para formação do entendimento sobre os “sons”, “falas” e “figuras” (ALMEIDA, 1931a, p. 190) vistas na tela do cinema.

Essa função ocupada pelo cinema, entretanto, nem sempre satisfazia às condições gerais do ensino. As interdições aparecem na medida em que a “[...] apresentação das imagens de objectos ou de phenomenos [poderiam] facilmente [...] ser postos, na realidade, defronte dos alumnos” (ALMEIDA, 1931a, p. 190), dispensando o uso do cinema. Aliado a esse entendimento, compreendia-se também que o cinema era desaconselhável na compreensão do ensino abstrato.

Além disso, no que tange ao posicionamento do cinema frente à indústria mercantil, infere-se que para este “[...] quasi sempre deseduca” (ALMEIDA, 1931a, p. 198), porquanto “[...] diversificam-se usos e costumes, em fragrante enfraquecimento da unidade nacional” (ALMEIDA, 1931a, p. 199). O que era preciso combater e, em seu lugar, estabelecer o cinema oficial, mediante a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), responsável pela produção de “[...] fitas pedagogicas ou não pedagogicas necessárias e uteis à systematisação, nas escolas, do ensino pelo cinema, e à divulgação, regulada officialmente, em todas as télas do paiz das ‘fitas do governo’, de character educativo em geral” (ALMEIDA, 1931a, p. 199, grifo do autor). Apenas desse modo, poder-se-ia produzir “[...] boas fitas educativas” (ALMEIDA, 1931a, p. 199) que colocassem em jogo a censura nacional que se propunha na época.

Em face disso, depara-mo-nos com mais uma interdição ao estabelecimento do uso educativo do cinema no Brasil: a menos que ele não cumprisse sua função educativa, civilizatória, orientadora da moral e dos bons costumes, promotora da cultura brasileira e fortalecedora da unidade nacional de modo geral, não deveria ser instaurado no país. Para tanto, uma censura

criteriosa se insinuava como solução emergencial aos malefícios do mau cinema conforme defendia Almeida:

Defendo a these de que contra malefícios do Cinema, só podem valer os formidaveis beneficios que delle mesmo conseguimos obter. O Cinema mercantil é, em materia educativa, desordenado; mas pode se o educar. Por uma censura criteriosa, fundada em bases educativas; pela producção official de fitas capazes de neutralizar os maus efeitos do Cinema mercantil. Para isso, recomendo a submissão dos departamentos de censura às secretarias de Educação, e não, como os temos hoje, sujeitos às autoridades policiaes. Opino pela intervenção, nesse mistér, dos órgãos, institutos e sociedades educadoras na medida e com o equilibrio sufficientes à moralidade das fitas sem sacrificio da vitalidade da industria Cinematographica (ALMEIDA, 1931b, p. 10).

A necessidade de estabelecer uma censura criteriosa responsável pela avaliação das fitas cinematográficas circundantes no país seria absorvida pela Comissão de Censura, instituída no Brasil por força do Decreto nº 21.240, de 04 de abril de 1932 (BRASIL, 1932).

O uso educativo do cinema na Revista Cinearte

Em face da ampla divulgação do uso educativo do cinema na revista *Cinearte*, pode-se afirmar que ela exerceu papel indispensável no país, no tocante ao sistema de implementação da prática pedagógica do cinema no espaço escolar. Fundada desde 1926 por Adhemar Gonzaga, para quem o “[...] cinema era visto como o grande propagador de conhecimentos” (CATELLI, 2010, p. 609), a revista *Cinearte* esmerava-se em concitar “[...] os poderes públicos a estudar as possibilidades pedagogicas do Cinema, applicando-as na instrução publica de que se tornaria o mais precioso auxiliar” (FOL..., 1929, p. 7).

Com isso, pôde-se a revista se auto-proclamar como responsável por dar os primeiros passos rumo à concretização do uso educativo do cinema no país:

Vê-se pois que pondo de parte a modestia pôde esta revista proclamar-se a pioneira desse ideal que só agora se cogita em concretizar; nós sempre procuramos dar a *Cinearte* uma orientação que mais a recommendasse à estima dos leitores e por isso mesmo sempre que possivel cuidarmos de ter pôr

em fóco os lados graves e sérios do Cinema, não o encarando apenas como um instrumento de mera diversão, como essa futilidade que tanto irritava os nervos dos nossos moralistas, destinada exclusivamente a corromper os nossos costumes [...]. Nunca nos foi estranha essa feição *sympathica* do film, justamente aquella que mais o impunha à atenção: sempre o consideramos como o aparelho mais *efficaz* de que poderia dispor o poder publico para a propaganda das bôas, das sãs doutrinas, dos uteis ensinamentos, da sadia divulgação de sadios conhecimentos nos meios populares (FOI..., 1929, p. 7).

Tendo em vista essa série de signos, nota-se efetiva defesa da *Cinearte* a respeito da utilização do cinema para fins educativos e para propaganda do país. Haveria uma comunhão acordada de esforços entre “[...] os poderes federal e municipal para um ensaio em larga escala do film como aparelho pedagogico” (JÁ..., 1930, p. 4). Igualmente, reconhecendo ser o cinema “[...] um elemento de grande valor para a propaganda, um importante factor de divulgação de idéas” (NORONHA, 1938, p. 5), já não se podia duvidar de seu grande “[...] poder persuasivo” (NORONHA, 1938, p. 5).

Para tanto, registra a *Cinearte* a necessidade de fortalecer a indústria cinematográfica brasileira. Igualmente, atenta-se para o cuidado com as películas estrangeiras muitas das quais se comprometiam com a divulgação de práticas imorais, criminosas e desrespeitosas. Com isso, assinalam a contribuição prodigiosa que o progresso da cinematografia brasileira poderia fornecer à produção das chamadas “fitas pedagógicas” (NECESSARIAMENTE..., 1930, p. 6) e, por conseguinte, aos diversos níveis de ensino.

Ao divulgar questões dessa natureza, a revista *Cinearte* evoca uma prática discursiva que condiciona a produção do cinema a situações didáticas, nas quais a depender do grau de ensino em que o aluno se encontrasse apresentava uma variação metodológica:

E’ preciso realizar Films, sim, mas orientados de forma a interessar pletéas distintas, formadas por alumnos dos diversos graus do ensino. Um Film, afirma ainda, para um estudante do setimo anno, ha de ser, por força mais complexo do que o destinado a ser compreendido por um aprendiz de primeiras letras. A linguagem Cinematographica póde comparar-se à linguagem escripta. E nesta faz-se sempre a distincção, conforme a idade e a cultura daqueles a quem se destina (FILHO, 1932a, p. 30).

Trata-se de vincular a variabilidade dos “[...] diversos graus de ensino” ao funcionamento do uso pedagógico do cinema no espaço escolar. Compara-se, então, a “[...] linguagem cinematographica” com a “[...] linguagem escripta” e, nessa direção, condiciona elementos específicos como a “idade” e a “cultura” dos alunos à complexidade dos filmes exibidos na educação. É assim, pois, que um filme voltado para “estudantes do setimo anno”, por exemplo, não poderia ser o mesmo exibido para alunos das “primeiras letras” (FILHO, 1932a, p. 30).

Além disso, há outros aspectos correlacionados ao *modus operandi* do uso pedagógico do cinema no espaço escolar: o comprimento das películas, o assunto tratado nos filmes e questões de ordem técnica.

No que concerne ao comprimento, não se devem ultrapassar, para cada espetáculo, a uns 1.000 ou 1.200 metros de película. [...]. É igualmente recommendavel intercalar as projecções com pausas, para que um professor se aproveite dellas, fazendo pequenos discursos educativos, ao alcance dos jovens espectadores. Do ponto de vista tecnico, será conveniente ter em conta as faculdades de comprehensão das creanças, para então determinar o comprimento dos Films, o logar dos córtes, o grau de luminosidade. Quanto à escolha dos assumptos, é preciso ter em conta o ambiente no qual vivem as creanças, e alternar representação das cousas que lhe sejam communs, com outras que lhe sejam totalmente desconhecidas (FILHO, 1932b, p. 32-38).

Posto isso, a *Cinearte* faz circular uma série de regras a todos os que do cinema se apropriam como auxiliar do ensino: a delimitação de uma película a ser exibida, a forma intercalada entre a fala do professor e a projeção do filme, a escolha do assunto tratado, considerando o ambiente dos alunos e as coisas que lhes são conhecidas das que não lhes são.

Nessa ordem discursiva, o professor é posicionado como um sujeito mediador da aprendizagem, que explica e esclarece aos alunos os assuntos tratados nas películas; os alunos, por sua vez, ouvem, veem e recebem atentamente as informações transmitidas através do cinema, que constitui um verdadeiro “[...] meio de ensino” (FILHO, 1931b, p. 21). Nessa direção, a instituição escolar é configurada como um local no qual os saberes são transmitidos através da linguagem cinematográfica, com o auxílio da explicação do professor.

Com efeito, esse mesmo quadro funcional é evocado nas primeiras aplicações da película cinematográfica em situações escolares. Fato que pode

ser constatado em afirmações encontradas em tempos e lugares distintos como na primeira aplicação do cinema escolar, em 1908, por ocasião de uma sessão demonstrativa que ocorreu na Escola Normal de Bruxelas. O número 303 da revista *Cinearte*, publicada em 1931, confirma esse acontecimento:

Um dos professores explicou sobria e claramente uma magnífica pellicula da casa Gaumont, representando o curso do Nilo, desde o Cairo a Luxor. Ao chegar aos monumentos antigos, fez parar o Film para intercalar uma série de vistas fixas, tomadas por elle mesmo, durante a sua ultima viagem por aquelle paiz. [...] outro professor, mestre em Sciencias Physicas e Naturaes, deu uma lição acerca de aviação. Préviamente, havia feito para seus alumnos, no laboratório de Psysica, diversas experiencias preparatórias. Começou projectando vistas fixas da época [...] por último pelicullas de Gaumont mostraram vôos de aeroplanos; o professor analysou um desses aparelhos, novidades para a epoca, e explicou o seu mecanismo (FILHO, 1931b, p. 21).

Com isso são estabelecidos os contornos discursivos do que o uso pedagógico do cinema poderia trazer para os alunos, os quais declararam, na época, ser a “[...] forma de ensino mais interessante e atraente que os levariam a compreender mais fácil e rapidamente qualquer lição” (FILHO, 1931b, p. 21, grifo meu). Isso porque em comparação a outros meios do ensino, como ilustrações e gravuras, o cinema era-lhe muito superior. Em uma explicação sintética a respeito da superioridade do cinema em relação à imagem fixa, por exemplo, tem-se que: “[...] um e outro mostram a fôrma das coisas, porém o Cinematographo lhe agrega o movimento” (FILHO, 1931b, p. 21). Em um exemplo concreto:

[...] suponhamos que nos seja preciso mostrar ensinando o movimento dos amiboides ou a locomoção dos repteis. Só a pellicula cinematographica poderia proporcionar um ensino intuitivo desses movimentos da fôrma, a imagem fixa não bastaria (FILHO, 1932c, p. 32).

Isso não implicaria, entretanto, a inclusão ou exclusão de um ou outro meio de ensino. O que se propõe, enunciativamente, é que haja a combinação entre os dois métodos, “[...] empregando a imagem para designar a fôrma dos objectos, e entrando com o cinematographo, para reproduzir os seus movimentos” (FILHO, 1932c, p. 38). No final das contas, o que tem sido sinalizado no discurso que faz suscitar o aparecimento do cinema como

meio de ensino superior em relação a outros, baseia-se no reconhecimento de que embora todos esses colaborem para tornar o ensino “[...] mais concreto e intuitivo, [...] o cinema representa, certamente, o processo intuitivo por excelência” (FILHO, 1932c, p. 32). Em face disso, o cinema é elevado à condição de auxiliar de ensino que se impõe em relação a outros meios, especialmente porque é capaz de agregar movimento à forma das coisas, facilitando o aprendizado do aluno.

Nessa mesma ordem discursiva, nota-se além desse posicionamento, conferido ao cinema, sua vinculação ao signo do ensino intuitivo. Nos anos vinte e trinta (1920 e 1930), circulou no país o discurso de que a cinematographia escolar vinha se constituindo como um verdadeiro “[...] auxiliar do ensino intuitivo” (FILHO, 1931b, p. 21), porquanto permitia tornar o ensino mais concreto e sensível aos alunos.

O método intuitivo que surgiu primeiramente na Alemanha, no século XVIII, por iniciativa de Basedow, Campe e Pestalozzi, “[...] consistia na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação” (REMER; STENTZLER, 2009, p.2). Posteriormente, até meados da segunda metade do século XIX quando o movimento de renovação pedagógica se tornou mais ativo socialmente, o método se difundiu por toda a Europa, tornando-se uma tendência norteadora do ensino. No Brasil, Rui Barbosa foi quem defendeu o método, pela primeira vez, apresentando-o de forma mais sistemática ao país.

Em a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, evidencia-se como questão central a reforma dos programas e dos métodos de ensino. “Diferentemente dos métodos utilizados que eram hostis à vida humana, caberia ao professor estimular a curiosidade e o entendimento das palavras, com base na intuição, desprezando a memorização” (MACHADO, 2010, p. 36). Isso seria alcançado mediante a adoção do método intuitivo ou Método das Lições de Coisas, como variavelmente era reconhecido. Com efeito, este método não era de difícil aplicação, porquanto:

Insinuar, pelos métodos objetivos, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada (BARBOSA, 1947, p. 59).

Ao seguir as séries de signos presentes no fragmento acima, entende-se que esse discurso evoca um *modus operandi*, a partir do qual as instituições de ensino deveriam se desenvolver. Com isto, sinaliza uma tensão entre o ensino tradicional e o moderno, buscando equacionar as “[...] noções abstratas e verbais” (BARBOSA, 1947, p. 59), consideradas insatisfatórias ao aprendizado da criança, pelo “[...] hábito de observar e experimentar” (BARBOSA, 1947, p. 59), pois fazendo isso se poderia “[...] reverter a ineficiência do ensino escolar” (REMER; STENTZLER, 2009, p. 5), substituindo as práticas de leitura e escrita centrados em atos de memorização, abstração e valorização da repetição para a inteligência intuitiva, sensível, observável e experimental.

Coexistindo discursivamente com essa preleção, a revista *Cinearte* circula uma série de elementos sógnicos correlacionados ao enunciado do “[...] cinema como auxiliar do ensino intuitivo” no país (FILHO, 1931b, p. 21). Em razão disso, as noções de observação, experimentação e intuição, acionadas por esse conjunto de signos, indica-nos mais uma função ocupada pelo cinema no espaço escolar.

O método intuitivo, fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel, cuja aquisição do conhecimento poderia ocorrer mediante a promoção dos sentidos e da observação ou do conhecido para o desconhecido, é ativado na ordem discursiva interposta pela revista *Cinearte* e aparece correlacionado ao signo do uso educativo/pedagógico do cinema em funcionamento no Brasil. Assim, a prática discursiva do uso pedagógico do cinema no país é comparada ao “[...] processo intuitivo por excelência” (FILHO, 1932c, p. 32), uma vez que a imagem fílmica possibilita aos indivíduos o contato mais próximo com o mundo real, por intermédio da observação sensível e a explicação direta dos fenômenos:

[...] Um film pode apresentar, com o maximo sucesso, exemplos vivos de artes e ciencias, dentro de quinze minutos, cousa que exigiria quatro capítulos de texto literario, e mais dez dias de discussões, para que fosse devidamente assimilada pelo alumno (FILHO, 1932d, p. 32).

Com efeito, a implementação do método intuitivo pressupunha a superação de métodos verbalistas e práticas mnemônicas centradas no ensino verbal e literário. Entendia-se que a transmissão dos saberes, longe de qualquer observação dos seres e fenômenos da natureza, não poderia instaurar nos alunos um aprendizado efetivo; tampouco a memorização das lições

ministradas pelo professor, cuja conferência de aprendizagem era atribuída à repetição exata das palavras proferidas pelo mestre, não seriam capazes de conferir inteligibilidade ao estudo desenvolvido.

Contudo, como prática empírica dominante instaurada nos séculos XV, XVI e XVII por toda a Europa “[...] é somente a partir do século XVIII, com o aparecimento dos primeiros manuais de instrução com ilustrações, que o ensino intuitivo diretivo é inaugurado” (FILHO, 1931b, p. 21, grifo meu). A partir daí, multiplicou-se o uso dos manuais ilustrativos nas escolas e dos quadros murais, uma espécie de quadro onde as ilustrações eram aplicadas em separado dos textos para o ensino coletivo, constituindo, assim, os dois meios didáticos característicos do ensino intuitivo no decorrer do século XVIII. Convém lembrar, ainda, que no final desse mesmo século,

Jean-Jacques Rousseau, com a eloquência da sua palavra, havia recomendado a volta à Natureza, a observação directa das coisas, as excussões, os trabalhos manuaes. Alguns educadores intentaram pôr em prática esses princípios. E assim, nessas escolas novas, as crianças eram educadas em plena natureza (FILHO, 1931b, p. 21).

Vale salientar que, no interstício do século XVIII até a segunda metade do século XIX, período no qual o método intuitivo diretivo fora implementado nas escolas, muitas instituições de ensino conservavam ainda o método tradicional, característicos dos tempos passados: “[...] paredes desnudas, com todo o material se reduzindo a um mappa encerado, livros sem imagens, quadros negros, louzas e cadernos” (FILHO, 1931b, p. 21). Tal configuração, entretanto, fora desaparecendo aos poucos, na medida em que as escolas ditas modernas iam se impondo socialmente. Uma das tecnologias que contribuiu sobremaneira para provocar mudanças efetivas nesse quadro histórico tensionado pelo desenvolvimento da escola moderna *versus* tradicional foi o progresso da fotografia e, posteriormente, do cinema, as chamadas “[...] projeções luminosas”, das quais “[...] interessavam-se todos os alunos, pequenos e grandes, deixando-lhes grandes impressões” (FILHO, 1931b, p. 21).

Nessa direção, na medida em que o método intuitivo se difundia pelas escolas no final do século XIX e início do século XX por toda a Europa, posicionando a sociedade como um organismo social moderno atrelado à valorização do homem, ao desenvolvimento da nação, à integração nacional e às práticas educativas experimentais que colocassem os alunos em contato direto com os seres e os fenômenos da natureza, apareciam com mais

evidência as interdições relativas à instauração de uma sociedade tradicional, fincada no desenvolvimento parcial das camadas sociais, na educação verbal e mnemônica, no estudo individualizado e não integrativo do ser. No caso específico do Brasil, nesse mesmo período:

[...] em que a sociedade vivia o final do Império e início da República, a educação estava atrelada a um projeto modernizador, objetivando a valorização do homem, como trabalhador e produtor da riqueza nacional, bem como fator de integração nacional. Logo, a educação foi organizada para dar forma ao cidadão republicano, visando homogeneizar a cultura para atender as demandas da sociedade e apresentava como tarefa maior, atender as exigências do capitalismo e da produção (REMER; STENTZLER, 2009, p. 6).

Nessa ordem discursiva circulavam os signos da sociedade moderna, da formação integrativa do homem, da unidade nacional, da educação cidadã etc., interpelando os indivíduos e o Estado brasileiro a promoverem ações colaborativas ao desenvolvimento da nação condizente ao projeto de sociedade moderna. Correlacionado a esse discurso, nota-se uma regularidade enunciativa do signo método intuitivo, que obedece a determinadas regras, atreladas às noções de observação direta das coisas, relação homem-natureza, intuição, experimentação etc..

Com efeito, essa rede discursiva, responsável por mobilizar um conjunto de artefatos enunciativos dos quais faço referência, confere ao enunciado do cinema educativo um status privilegiado, porquanto evidencia uma série de regras que dá as condições de possibilidade para sua nomeação, descrição e desenvolvimento enquanto prática discursiva determinada.

Uma das regras acionadas por essa rede discursiva diz respeito à função ocupada pelo cinema nos espaços escolares. Por ser considerado um valioso auxiliar do ensino intuitivo, o cinema teria por finalidade substancial aproximar os alunos da realidade concreta, tornando o ensino mais interessante e atraente, fazendo-os compreenderem mais facilmente a lição dada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que a pesquisa comprometida em investigar o discurso sobre o cinema educativo no Brasil, no período de 1927 a 1939, indicou o uso de filmes como uma ferramenta auxiliar do ensino voltada à implementação de um projeto de modernização cultural

brasileiro. Foi assim que, alinhada à problemática em questão, o Jornal do Brasil - RJ publicou uma nota afirmando que “o cinema vae sendo enca-rado, à luz dos modernos methods de ensino, como um poderoso factor da pedagogia moderna, um elemento de primeira ordem na obra de dissemi-nação dos conhecimentos” (O VALOR..., 1929, p. 7). Por razões como essas, entendia-se que graças ao uso do cinema nos processos socioeducativos tínhamos a possibilidade de formar o cidadão brasileiro-moderno e de dis-seminar entre eles a cultura nacional-local.

Assim, na medida em que o cinema é tratado como instrumento moder-nizador do ensino brasileiro, aciona-se, na ordem do discurso analisado, a necessidade de o Estado e da sociedade civil, especialmente os educadores comprometidos com o Movimento da Escola Nova, assumirem determinadas posições como a de escola moderna e a de homens/mulheres modernos/as. Em face desse acontecimento, um conjunto de textos passa a circular no país haja vista ratificar o enquadramento desta ordem discursiva. Uma das formas encontradas pelo Movimento da Escola Nova para disseminar seus ideais com o apoio do Estado brasileiro foi através da disseminação de arti-gos publicados em periódicos oficiais e na literatura especializada da época, a exemplo das revistas Escola Nova (1931) e Cinearte (1927-1939).

O exame dessas duas revistas indicou a possibilidade de o cinema assu-mir, no âmbito do discurso, múltiplas funções, dentre elas: a de promover a liberdade dos alunos em experimentar e observar os fatos da realidade, a capacidade de retratar qualquer imagem da realidade, como ferramenta educativa e propaganda do país, e como auxiliar do ensino intuitivo. Nessa perspectiva, assinalam-se as possibilidades de uso pedagógico do cinema, situando-o no contexto de várias disciplinas: Geometria, Álgebra, Aritmética, Geografia, Ciências Naturais, História etc.. Com isso é explicitado um con-junto de regras que permite demarcar os limites do uso pedagógico do cinema em situações de ensino.

Em vista do entrelaçamento sígnico acionado nessa ordem discursiva, nota-se a existência de uma relação enunciativa estabelecida entre o uso pedagógico do cinema e a observação de coisas e fatos que estão fora do alcance da visão direta dos espectadores. De igual modo, o uso antipe-dagógico do cinema é assumido em situações nas quais seja possível ao espectador recorrer a observação empírica dos fenômenos sociais. Sendo assim, quanto a utilização do cinema em situações de ensino, a indicação que se impõe na ordem discursiva analisada é de que seu uso considere tais regras. Já com relação a seu uso na educação, que prevê a formação integral

do ser humano e não apenas a sua instrução, o cinema é apresentado como uma ferramenta capaz de formar social, moral e civicamente o cidadão brasileiro, visto que constitui um dos “[...] mais uteis fatores de instrução, de que dispõe o Estado moderno” (VARGAS, 1934, p. 187).

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda; CARLOS, Erenildo João. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções**, São Paulo, n. 3, p. 59-75, nov. 2013. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1152>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. O Cinema na Educação. **Escola Nova**, segunda fase da Revista Educação. Órgão da Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, v.3, n. 3, p. 185-200, jul. 1931a.

_____. Cinema contra cinema. **Cinearte**. Rio de Janeiro, RJ, .n.305, p.10.[s.i].1931b. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1931_00305.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras completas**. V. X, Tomo I ao VI. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BRASIL. Decreto nº 21. 240, de 04 de abril de 1932. Nacionaliza o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1932. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos 1920 e 1930. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 605-624, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a16.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FILHO, Sérgio Barreto. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 354, p. 30, dez. 1932a. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00354.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. B320, p. 32-38, [s. i.]. 1932b. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_B00320.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. O Cinema e a Pedagogia. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 339, p. 32, ago. 1932c. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00339.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Cinema Educativo: uma visita à secção de films culturaes da U.F.A. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 329, p. 32, jun. 1932d. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00329.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

FOI desta revista. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 178, p. 7, jul. 1929. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1929_00178.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

JÁ nos temos mais de uma vez destas columnas referido às possibilidades que se podem abrir as à Cinematographia Brasileira. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 252, p. 4, dez. 1930. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1930_00252.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NECESSARIAMENTE em sua visita aos Estados Unidos. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 226, p. 6, jun. 1930. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1930_00226.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

NORONHA, Jurandyr Passos. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, n. 484, p. 5, [s.i.]. 1938. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1938_00484.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

O VALOR pedagógico do cinema. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 7, 16 fev. 1929. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_04&pasta=ano%20192&pesq=cinema. Acesso em: 15 ago. 2019.

REMER, Maísa Milénne Zarur; STENTZLER, Márcia Marlene. Método intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais...** São Paulo, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2908_1161.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. O cinema Educativo. **Escola Nova**, segunda fase da Revista Educação. Órgão da Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, v.3, n. 3, p. 154-184, jul. 1931.

VARGAS, Getúlio D. **O cinema nacional, elemento de aproximação dos habitantes do país** – discurso pronunciado na manifestação promovida pelos cinematografistas. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/04.pdf/view>. Acesso em: 12 ago. 2019.