

CINECLUBE ESCOLAR E AGIR COMUNICATIVO
diálogos possíveis

Marcelo Henrique de Queiros Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
marceloqueiros@alu.uern.br

Rosalvo Nobre Carneiro

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
rosalvonobre@uern.br

Resumo

O cineclube escolar configura-se como um espaço de debate e reflexão dentro do ambiente educacional, proporcionando aos estudantes a oportunidade de exploração, crítica e análise de temas sociais, culturais e éticos a partir das obras cinematográficas. Nesse contexto, o presente trabalho busca tecer reflexões sobre o potencial do cineclube escolar como um espaço de formação voltado ao uso da fala, da construção de diálogos e de entendimentos intersubjetivos, por meio de articulações possíveis com a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas. Para isso, a fim de contextualizar tais questões e estabelecer as interações entre aquilo que se constitui como a prática cineclubista escolar com os pressupostos teóricos do agir comunicativo, realizou-se um levantamento de estudos que versam sobre o uso do cinema em sala de aula e a prática cineclubista como espaço de comunicação, bem como o referencial teórico de Habermas e seus interlocutores. As discussões apontam que, ao ser orientado pelos princípios do agir comunicativo, o formato de cineclube escolar pode apresentar o potencial de contribuir significativamente para a construção de um espaço de aprendizagem voltado ao diálogo igualitário, a autonomia e a participação ativa dos alunos, contrastando com as práticas instrumentais ainda presentes no ensino mediado pelo cinema.

Palavras-chave: Cinema. Comunicação. Debate.



1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, as práticas tradicionais de ensino, fundamentadas na predominância de aulas expositivas nas quais os alunos exercem o papel de espectadores passivos, já não mais atendem as atuais demandas de um espaço escolar cada vez mais dinâmico e complexo. Surge, então, a necessidade de metodologias que favoreçam um aprendizado dialógico e participativo, que busque reconhecer os estudantes como sujeitos ativos no processo da aprendizagem, promovendo interações que estimulam o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de comunicação com o outro.

Diante desse cenário, a utilização do cinema em sala de aula pode se destacar como uma prática pedagógica que possibilita uma série de potencialidades na expressão de ideias, perspectivas e leituras de mundo, promovendo uma construção de conhecimento que vá além do ensino do conteúdo disciplinar. Nesse sentido, o uso de obras cinematográficas em contextos educacionais pode estimular não apenas o contato dos alunos com as diferentes realidades culturais e sociais que são representadas nas imagens em movimento, mas também com os significados que são construídos pelos outros sujeitos, a partir da abertura de espaços de discussões coletivas em sala de aula.

Um reflexo das potencialidades da linguagem cinematográfica no campo da aprendizagem pode ser observado na própria legislação brasileira, especificamente na Lei nº 13.006, promulgada em 2014, na qual torna obrigatória a exibição mensal de filmes nacionais pelas escolas públicas do país. Dessa forma, a iniciativa legislativa reconhece o papel do cinema não apenas como uma forma de entretenimento, mas também como uma possibilidade formativa.

Todavia, historicamente, o que se pode verificar na realidade concreta da sala de aula é o uso do cinema como uma ferramenta didática secundária de mera exemplificação e ilustração de conteúdos disciplinares já abordados anteriormente por parte do professor (Fatin, 2005). Dessa forma, há o predomínio de uma abordagem instrumental do cinema, sem a exploração do seu potencial como meio de comunicação e expressão humana.

Isto posto, o presente artigo é fruto das reflexões e leituras iniciais da nossa pesquisa de dissertação de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte no Campus Avançado de Pau dos Ferros, no qual buscamos apresentar uma proposta da prática cineclubista para o uso do cinema em sala de aula, tendo como recorte o ensino de geografia. Dessa forma, objetivamos aqui discutir o potencial do cineclube escolar como um espaço formador voltado ao uso da fala, da

construção de diálogos e de entendimentos intersubjetivos, articulando essa prática com os pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas.

Esse potencial é possibilitado pela proposta extraída da educação geográfica do agir comunicativo, estruturada por Carneiro (2022a), que propõe o desenvolvimento de um ensino em que o espaço deixa de ser visto de forma fragmentada e passa a ser interpretado em suas dimensões objetiva, intersubjetiva e subjetiva. Nesse contexto, a linguagem transcende a mera transmissão de informações de conteúdos disciplinares, mas assume a função de promover o entendimento entre os sujeitos envolvidos no processo educativo (Carneiro, 2022a).

Para fundamentar as possíveis relações entre a prática cineclubista escolar com os princípios da Teoria do Agir Comunicativo, realizamos um levantamento de trabalhos (livros, artigos, dissertações e teses), por meio das bases de dados Google Acadêmico e Banco Digital de Teses e Dissertações, que versam sobre as temáticas em torno do uso do cinema em sala de aula e da constituição da prática cineclubista na sociedade e na escola, de modo a apresentar e contextualizar as principais discussões em torno de tais questões. Ademais, abarcamos o referencial teórico de Habermas e seus interlocutores, de modo a auxiliar na construção de uma compreensão sobre como a prática cineclubista, ao ser estruturada pelos princípios do agir comunicativo, pode se configurar como um espaço de discussão voltado para o entendimento e autonomia entre os estudantes.

Nesse sentido, o trabalho está estruturado em três partes. Primeiramente, contextualizam-se as discussões sobre as possibilidades do cinema no processo de ensino-aprendizagem, destacando tanto suas potencialidades quanto os desafios relacionados à sua instrumentalização. Em seguida, são apresentados os fundamentos da prática cineclubista, explorando seu papel na formação crítica e participativa dos seus integrantes. Por fim, discutem-se os diálogos possíveis entre a Teoria do Agir Comunicativo e o cineclube escolar.

2 O CINEMA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Hoje classificado como a sétima arte e caracterizado por apresentar uma das linguagens contemporâneas mais completas, por integrar todas que as precederam, o cinema não é uma criação recente. A origem do cinema, conforme conhecemos hoje, remonta ao final do século XIX, quando ocorreram as primeiras exposições públicas de filmes, realizadas pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, através de um “cinematógrafo”, aparelho criado por eles e capaz de projetar imagens de forma sequencial, gerando a ilusão de movimento (Costa, 2006).

Os primeiros filmes exibidos, caracterizados por uma câmera estática e planos abertos, se tratavam de curtas-metragens que apresentavam cenas e eventos comuns do cotidiano. Podemos citar os filmes "La Sortie de l'usine Lumière à Lyon" (1895), que retratava trabalhadores deixando uma fábrica em Lyon, e "L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat" (1896), que exibia um trem se aproximando da câmera, ambos dirigidos pelos irmãos Lumière, como exemplos de obras que seguiam esse padrão. Assim, os filmes tinham como objetivo apresentar momentos de vida familiares aos seus espectadores, não havendo a presença de enredos ou narrativas nos filmes produzidos.

Dessa forma, neste primeiro momento, o cinema se enquadrava mais em uma experimentação de criação técnica, visando o lucro, do que realmente uma forma de arte, expressão ou linguagem, não havendo uma real intencionalidade para a formação humana ou cultural (Reina, 2022). No entanto, a partir dos avanços técnicos e a possibilidade de manejar e montar as diversas imagens gravadas conforme objetivos pré-estabelecidos, ou seja, com o surgimento do processo de edição, o cinema passa a se estabelecer enquanto uma linguagem própria (Costa, 2006). Nesse contexto, a forma como os planos são filmados, a escolha das sequências de cenas a serem apresentadas e a presença ou ausência de letreiros passaram a expressar um sistema de significações, uma história a ser percebida por aqueles que entravam em contato com os filmes.

Essa modificação, do cinema como uma ferramenta técnica a uma linguagem capaz de expressar significados, abriu caminho para que ele fosse considerado também no contexto da aprendizagem. Nesse sentido, ao se transformar em uma forma de arte e comunicação, o cinema passou a se constituir como uma potencialidade para a expressão de valores, leituras de mundo, informações e conhecimentos, que poderiam enriquecer o processo educativo.

Para Fabris (2008), os filmes atuam como uma forma de pedagogia, transmitindo aprendizagens e reflexões, devido a sua capacidade de proporcionar a conexão com o inconsciente de seu espectador, através de sua identificação e envolvimento com aquilo que é apresentado nas obras. Nessa perspectiva, as histórias projetadas na tela, juntamente com seu tempo e espaço, vão muito além de um mero sistema de entretenimento, mas se fundem com o corpo do próprio espectador. Indo de encontro a essa ideia, ao refletir sobre as potencialidades do cinema no processo de ensino e aprendizagem, Almeida (2024, p. 75) destaca que:

[...] entendo que o cinema é educativo pois possibilita experiências estéticas que se relacionam com o modo como interpretamos o mundo. Assistir a filmes é exercitar possibilidades de pensamento, de sentimentos, emoções, sensações, enfim, possibilidades de constituir experiências que contribuam para a compreensão do

mundo. Há, portanto, um diálogo entre o mundo do filme e o mundo concreto no qual julgamos viver, com as múltiplas possibilidades de arranjo de sentidos que esse diálogo possibilita. O mundo imaginário dos filmes penetra nos imaginários que organizam a realidade do mesmo como que a realidade penetra nos filmes.

É preciso destacar, no entanto, que as representações de mundo presentes nas telas do cinema não são a realidade em si, mas um recorte intencional dela. Nesse sentido, integrando imagens e narrativas, as obras cinematográficas refletem as escolhas, perspectivas e interpretações de mundo de seus realizadores. Os filmes, portanto, não se estabelecem como representações fieis ou neutras da realidade posta, mas são construídos com propósitos e intencionalidades, devendo estas serem levadas em consideração no processo de reflexão acerca dos sistemas de significações que são apresentados nas obras cinematográficas.

Além disso, conforme é salientado por Almeida (2024), o cinema é um dispositivo que articula não apenas o polo do discurso que realiza, mas também o polo da recepção. Ou seja, para Almeida (2024), o modo com que os espectadores assistem e interpretam o cinema está diretamente relacionado às vivências subjetivas de cada um, das suas experiências de vida, reflexões intelectuais e experimentação estética.

Isto posto, torna-se evidente que a linguagem cinematográfica possui diversas potencialidades para a construção de aprendizagens e novas interpretações da realidade, por meio não apenas do encontro entre os espectadores e a obra na tela, com suas múltiplas camadas de significação, mas também pelo contato indireto com as interpretações de mundo de seus realizadores, além das trocas com outros indivíduos que venham a interagir com a obra. No entanto, apesar dessas potencialidades, o que se observa majoritariamente em sala de aula não é a exploração das possibilidades reflexivas e críticas que a linguagem cinematográfica pode proporcionar, mas o seu uso como uma ferramenta instrumental em sala de aula.

Historicamente, conforme destaca Fatin (2005), é possível afirmar que a relação entre o cinema e a realidade concreta do contexto educacional foi marcada por práticas didáticas no espaço escolar que o utilizavam como um mero recurso audiovisual. Ou seja, na maioria das vezes, o cinema é introduzido na sala de aula com a intenção de exemplificar um conteúdo de alguma disciplina, havendo, assim, o enfoque da parte de seu potencial mais simplório (Domingues, 2012).

Desse modo, para La Salvia (2022), o que se faz na prática é a exibição das imagens cinematográficas visando proporcionar o reforço de determinado tema ou sentido que já é encontrado no livro didático ou no conteúdo curricular apresentado pelo professor. Nessa perspectiva, para o autor, a incorporação do cinema em sala de aula, por meio de abordagens

dessa natureza, pode até induzir uma sensibilização ligeiramente distinta por parte do aluno, mas não será menos instrumental.

Assim, o que ocorre nesse modelo de aplicação do cinema como ferramenta de exemplificação de conceitos previamente abordados é o subaproveitamento de seu potencial crítico e reflexivo. Essa abordagem pode ser limitada por diversos fatores. Primeiramente, ao não tecer ponderações do contexto em que as obras se inserem, ela assume que o filme é um reflexo objetivo da realidade, desconsiderando a mediação artística, cultural e ideológica dos seus realizadores.

Em segundo lugar, restringe a participação ativa dos alunos, que são colocados na posição de espectadores passivos perante as obras e os seus significados já previamente selecionados, ao invés de sujeitos críticos que podem questionar, interpretar e criar novos sentidos a partir do conteúdo fílmico, exercendo as suas subjetividades (aquilo que interpretam por meio de suas experiências de vida) e intersubjetividades (a partir do contato com as visões dos demais alunos).

Além disso, para Almeida (2017, p. 7), como consequência dessa aplicação, ocorre a própria perda daquilo que é a identidade da linguagem cinematográfica enquanto arte, ao afirmar que:

Assim instrumentalizado, o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme.

Para Duarte (2002) tal processo se deve ao fato de os meios educacionais ainda enxergarem todo o audiovisual, de forma geral, como um mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como, por exemplo, a leitura de textos. Nesse sentido, para a autora, linguagens como a do cinema são empregadas como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional vivenciado pelos alunos, não apresentando valor pelo que representa enquanto produção cinematográfica, mas apenas pelo uso que se pode fazer dele na prática pedagógica.

Nesse sentido, conforme Rocha (2022), pensar as práticas pedagógicas em sala de aula com o cinema enquanto uma ferramenta de ilustração é inibir a possibilidade de encontro entre os sujeitos do espaço escolar (professores e alunos), fundamentada pela experiência artística e cultural que o cinema pode proporcionar. Desse modo, para Rocha (2022), tal abordagem não apenas negligencia as potenciais contribuições da linguagem cinematográfica, mas também compromete a diversidade e a amplitude das experiências pedagógicas.

Fazendo uma contrapartida a essa abordagem instrumental, Xavier (2008) enfatiza que o cinema que educa não é aquele que visa “passar conteúdos”, mas o que provoca o diálogo, a reflexão e o questionamento, o que faz pensar não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Dessa forma, os filmes deixariam de ser apenas um suporte pedagógico para disciplinas e conteúdos, transformando-se em uma vivência cultural no espaço escolar.

Nesse cenário, como destacado por Pacheco (2019), torna-se crucial reconhecer a importância de metodologias em sala de aula capazes de transcender a concepção do cinema como mero recurso educacional utilizado para ilustrar conteúdos programáticos. Assim, faz-se necessário adotar no espaço escolar práticas relacionadas ao cinema que vão além dessa visão limitada, enxergando-o no contexto educacional não apenas como uma ferramenta de exemplificação, mas como um processo verdadeiramente formativo e de aprendizagem.

Isso implica em integrar o cinema de forma intencional ao processo de ensino-aprendizagem, utilizando-o não apenas como um exemplo instrumental e secundário de conceitos disciplinares, mas como um meio de problematização e de produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, torna-se fundamental a promoção de um espaço em sala de aula onde os alunos sejam estimulados a questionar, interpretar e debater as representações cinematográficas, bem como suas próprias visões de mundo, advindas do contato com as mesmas. Para esse fim, a prática cineclubista escolar se estabelece como uma alternativa.

3 OS FUNDAMENTOS DA PRÁTICA CINECLUBISTA

Os cineclubes se constituíram como grupos organizados que se dedicavam a reunir entusiastas do cinema com o objetivo de estudar, discutir e exhibir filmes selecionados. Assim, acabavam funcionando como espaços formativos, visto que incorporam na visão de mundo de seus participantes uma ampla diversidade de perspectivas e posicionamentos em relação à realidade.

As origens históricas dos cineclubes remontam ao início do século XX na França, quando o avanço técnico do cinema gerou a necessidade de enxergá-lo como algo além de mero entretenimento. Tradicionalmente, o primeiro cineclubista é creditado ao “Ciné-Club”, fundado em 1920 na França, pelo crítico e escritor Louis Delluc, no entanto, conforme Macedo (2010), podemos inferir que as raízes do movimento cineclubista, enquanto uma forma de organização do público em torno das discussões sobre o cinema, é anterior a iniciativa de Delluc.

Segundo Macedo (2010), a origem do cineclubes pode ser associada ao “Cinéma du Peuple”, uma organização fundada em 1913 por operários anarquistas comunistas em Paris, em que apresentava como fundamento o questionamento da apropriação do imaginário pelo cinema comercial. O “Cinéma du Peuple” se posicionava, assim, como uma resistência ao cinema de alienação, se constituindo como uma das primeiras experiências a proporcionar uma produção coletiva, permitindo a participação do público como autor (Macedo, 2010).

No Brasil, o primeiro cineclubes foi fundado em junho de 1928, na cidade do Rio de Janeiro. Tratava-se do “Chaplin Club”, composto por figuras como Plínio Sussekind Rocha, Octávio de Faria, Almir Castro e Cláudio Mello, se caracterizando de fato como o primeiro movimento sistemático de exibição e discussão de filmes no país (Butruce, 2003). O movimento cineclubista só chegaria a São Paulo na década de 1940, com a criação do Clube de Cinema de São Paulo, fundado por Paulo Emílio Sales Gomes, Décio de Almeida Prado e Lourival Gomes Machado.

Conforme destaca Butruce (2003), o movimento cineclubista brasileiro nesse primeiro período de desenvolvimento ainda apresentava um caráter restritivo no que diz respeito a participação do público, tendo em vista que os seus encontros e discussões eram limitados a um grupo específico da elite intelectual e acadêmica, composto por integrantes que já dotavam de uma bagagem cultural e cinematográfica. No entanto, apesar dessas restrições, o surgimento dessas iniciativas apontava para o anseio da criação de espaços que pudessem propiciar relações mais profundas de apreciação ao cinema, por meio de uma leitura coletiva das obras cinematográficas. Assim, ao longo das décadas, e principalmente com a redemocratização do Brasil nos anos 1980, os cineclubes passaram a integrar um número cada vez mais diverso de público, explorando novas linguagens e temáticas.

Nesse sentido, para Alves (2010), à medida que sua prática conseguiu ir além da mera exibição cinematográfica, por meio do diálogo e das discussões em torno das ideias tendo como ponto de partida as obras analisadas, o cineclubismo se transforma na contemporaneidade em um movimento cultural capaz de formar sujeitos humanos engajados com as transformações históricas da sociedade. Dessa forma, a prática cineclubista se desenvolve como uma nova oportunidade para a promoção de pensamento crítico por parte de seus integrantes, configurando-se como um exercício da própria prática democrática.

O cineclubes escolar, por sua vez, é uma extensão do conceito tradicional de cineclubes, adaptado ao ambiente educacional. Para Menezes (2017), a proposta de desenvolvimento de um cineclubes no cenário escolar proporciona, tanto para professores quanto para alunos, o prazer e a aprendizagem a partir das obras cinematográficas, criando um espaço propício para

o diálogo entre às vivências cotidianas e as produções artísticas e culturais de diversas épocas e contextos apresentados pela escola. Indo de encontro a essa reflexão, Fonseca (2020, p. 50) destaca justamente a sua capacidade de criar ambientes verdadeiramente sociais, que considerem o outro, ao ponderar que:

O cineclube pode ser considerado, assim, um espaço que propicia relações pedagógicas interpessoais, no sentido de que ali se trocam conhecimentos sobre os filmes e os temas que estes evidenciam, sobre o cinema e o mercado cinematográfico etc., além de estabelecer relações sociais e levantar discussões sobre os mais diferentes assuntos, trazendo à tona posicionamentos éticos, políticos, culturais, críticos, entre outros, modificando pensamentos, alterando posições e transformando aqueles que participam de suas sessões.

É nesse sentido, de acordo com Reina (2018), que o cineclube na escola se torna um relevante mecanismo de reflexão que pode proporcionar uma ressignificação, por parte dos alunos e professores, da realidade cultural, social e política. Assim, ao longo de suas sessões, e integrando todo o sistema de significações proporcionados pela linguagem cinematográfica, a prática cineclubista no cenário escolar oferece aos seus participantes novas possibilidades de pensar e repensar a respeito das características, potencialidades e problemáticas presentes na realidade posta, bem como da própria condição humana.

Destaca-se ainda, como um dos fundamentos basilares das sessões cineclubistas, e que devem estar presentes também nos cineclubes escolares, a ausência de hierarquizações ou situações de dominação e exercício de poder entre os seus participantes. No espaço em que a prática cineclubista se desenvolve, é necessário que haja a abertura para a livre expressão de todos os seus integrantes, de forma igualitária, permitindo que os participantes possam expressar as suas subjetividades com relação às suas leituras das obras cinematográficas e pontos de vista a respeito da realidade que nos cerca. Nas palavras de Teixeira (2010, p. 115):

No cineclubismo há cuidado e zelo na discussão das obras cinematográficas, sem reduzi-las a um aspecto ou outro, sem instrumentalizá-las. Também caracterizam a história dos cineclubes uma abertura à participação, à colaboração e a troca entre seus participantes, sem que haja hierarquias e formalismos que possam inibir ou prejudicar a livre expressão e presença de seus participantes, fugindo à lógica da competição, da banalidade e da superficialidade.

Para Reina (2022), é nesse contexto que o modelo de cineclube se constitui como uma alternativa para a aplicação do cinema no espaço escolar, uma vez que transcende o uso das obras cinematográficas apenas como um recurso pedagógico instrumental. Dessa forma, o cineclube se apresenta como uma alternativa pedagógica que incentiva o diálogo, a análise crítica e a compartilhamento de experiências entre os participantes. Além disso, conforme Limeira (2015), a experiência crítica com o cinema, por meio da realização de cineclubes escolares, bem como o ganho de outra dimensão pelos filmes, em que os alunos passam

também a olhar para si, pode contribuir para o estabelecimento de uma formação emancipatória pautada no protagonismo e na autonomia dos sujeitos.

Diante do exposto, surge a questão de como a prática cineclubista no ambiente escolar pode efetivamente se estabelecer como um espaço inclusivo, aberto ao diálogo, livre de hierarquias e competições, e centrado na participação de fala de todos os envolvidos. É nessa perspectiva que o cineclube escolar pode se alinhar de forma consistente com o conceito de espaço de ação comunicativa, conforme estabelecido pelos princípios da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, tema que será explorado a seguir.

4 ENCONTROS ENTRE O AGIR COMUNICATIVO E O CINECLUBE ESCOLAR

Conforme destaca Meireles *et al.* (2017), a Teoria do Agir Comunicativo é fundamentada na interação que os indivíduos estabelecem intra e entre grupos, havendo a priorização das ações de natureza comunicativa, advinda do diálogo entre os sujeitos. Nesse sentido, a ação comunicativa diz respeito ao processo de comunicação e interação entre indivíduos na sociedade que se envolvem em um discurso racional para alcançar consensos mútuos, ancorado em uma razão que se propõe como objetivo ser dialógica e ética (Palermo, 2013).

As perspectivas de Habermas (2012) em sua Teoria do Agir Comunicativo fazem paralelo com o que se pode denominar como agir instrumental, caracterizado pelo autor como uma ação que apresenta como prioridade o êxito de seus objetivos. Conforme resume Siebeneichler (2018), na visão habermasiana, o fim no agir instrumental envolve a busca de conhecimento ou de controle técnico, manifestando-se quando um agente utiliza determinados meios para alcançar um objetivo específico. Nesse contexto, o foco está na utilização estratégica de ferramentas e métodos com o intuito de atingir a finalidade desejada.

Já no agir comunicativo, os participantes não são orientados tendo como fim o mero êxito de si mesmos, mas buscam atingir seus objetivos individuais desde que consigam harmonizar seus diferentes planos de ação com base em entendimentos compartilhados sobre a situação vivida (Habermas, 2012). Nesse sentido, para Habermas (2012), o processo de negociação sobre as definições da determinada situação vivida, entre os sujeitos do diálogo, configura-se como um componente fundamental das exigências interpretativas para o agir comunicativo. Ou seja, diferente do agir instrumental, no agir comunicativo o fim reside no próprio entendimento e na possibilidade de alcançar um acordo intersubjetivo, por meio da utilização de pretensões de validade racional entre os participantes.

Nesse contexto, as pretensões de validade universais da fala exercem uma centralidade como a base do processo de entendimento consensual entre os indivíduos, dado que, no agir comunicativo, os sujeitos falantes devem ter como princípio norteador a propositiva de obtenção da validade dos seus atos de fala no processo comunicacional com os outros indivíduos, a fim de que suas afirmações sejam reconhecidas como verdadeiras (relativa aos fatos), justas (relativa às normas sociais e morais) e sinceras (relativa à veracidade das intenções) nessa relação intersubjetiva. Nas palavras de Habermas (2010, p. 153):

O conceito de acção comunicativa obriga-nos a considerar os actores também como locutores e ouvintes que se referem a algo no mundo objectivo, social ou subjectivo, fazendo simultaneamente valer pretensões de validade recíprocas sujeitas a serem aceitas ou contestadas. Os actores já não se referem *linearmente* algo no objectivo, social ou subjectivo, mas relativizam o seu enunciado sobre algo no mundo perante a possibilidade da sua validade ser contestada por outros actores. O entendimento funciona como mecanismo coordenador de acções de tal modo que os participantes de uma interacção chegam a acordo sobre a *validade* que reivindicam para os seus enunciados, ou seja, reconhecem no plano intersubjetivo *pretensões de validade* que fazem valer de forma recíproca (grifos do autor).

Assim, segundo Habermas (2012), a ação comunicativa emerge da interação entre sujeitos que se engajam na utilização da linguagem e da ação, possibilitando o surgimento de novos entendimentos e conhecimentos. Essa concepção rejeita a perspectiva de uma comunicação unilateral, na qual um poder prevalece sobre o outro.

Desse modo, conforme pontua Tesser (2013), a abordagem comunicativa de Jürgen Habermas concebe a linguagem como um meio de integração social. Nessa perspectiva, o emprego da linguagem direcionado para o entendimento, integrando por meio da situação ideal de fala, pretensões de validade como a verdade, justiça e veracidade, oferece aos indivíduos a oportunidade de reflexão em torno da validade de suas próprias falas e daquelas dos demais participantes, viabilizando o reconhecimento recíproco intersubjetivo.

Isto posto, no cenário educacional, a aplicação dos princípios do agir comunicativo propicia a concretização de uma pedagogia que engloba professores e alunos em uma interação comunicativa desprovida de coerções, possibilitando, de forma abrangente, o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos alunos por meio do diálogo e do pensamento crítico e reflexivo (Rosa, 2009). Tal enfoque, fundamentado na teoria habermasiana, destaca-se pela possibilidade de transformar a prática pedagógica em sala de aula, superando uma perspectiva autoritária e individualista para uma ação voltada ao trabalho coletivo, a troca de experiências e a construção de novas visões de mundo (Maia; Bandeira, 2009).

Como um exemplo de como a integração dos fundamentos da Teoria do Agir Comunicativo no ambiente escolar tem se mostrado efetiva, podemos citar como evidencia a pesquisa de Chaves (2022) sobre o uso dos pressupostos pragmáticos dessa teoria para o ensino de Geografia, especificamente voltado para as discussões literárias a partir da realização da Tertúlia Literária Dialógica. Em seu estudo, Chaves (2022) demonstra que, ao aplicar os fundamentos pragmáticos do agir comunicativo de Habermas, foi possível promover não apenas o aprendizado de conteúdos geográficos, mas também desenvolver a competência comunicativa dos alunos nas sessões de diálogo literário, onde os alunos puderam praticar a argumentação, expor seus pensamentos e exercitar o questionamento em um ambiente de interação aberta e igualitária.

Nesse sentido, esses resultados sugerem que, assim como essa metodologia mostrou-se efetiva em contextos de discussão literária, seu potencial também pode ser estendido para a prática do cineclube escolar, no qual realiza o debate sobre as obras cinematográficas. Desse modo, é nessa perspectiva que as bases fundamentais da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas podem dialogar com os princípios da prática cineclubista escolar, que também se configura historicamente como um espaço formativo, gerador de aprendizagens, e um possível espaço fértil para o seu desenvolvimento.

Conforme já ressaltado anteriormente, o ambiente de um cineclube é caracterizado pela horizontalidade das interações sociais; ou seja, independentemente das posições sociais, conhecimentos prévios ou bagagens culturais, os seus participantes devem ter a oportunidade de expressar suas opiniões, interpretações, visões de mundo e experiências de vida, a partir do contato com as obras cinematográficas e do estabelecimento das discussões coletivas em torno das mesmas.

Nesse contexto, na prática cineclubista, os debates após as exibições das obras cinematográficas se configuram como momentos de troca de ideias entre os seus diferentes integrantes, em que não se busca necessariamente a prevalência ou vitória de um argumento sobre o outro, mas a formação de entendimentos compartilhados. Fundamentado na teoria de comunicação de Habermas, em que o uso da fala é orientado para a construção de entendimentos por meio das relações intersubjetivas, o cineclube escolar pode de fato se estabelecer como um espaço público e igualitário de comunicação entre seus integrantes, dado que, na perspectiva habermasiana, o uso da fala deve ser orientado para a construção de consensos com base no diálogo livre de dominações, sem que uns exerçam poderes sobre os demais (Habermas, 2010).

Desse modo, uma prática cineclubista escolar segundo os princípios da Teoria do Agir Comunicativo, focada no entendimento e na busca por consensos nas relações intersubjetivas, configura o cineclubes como um espaço privilegiado para o exercício, por parte dos alunos e professores, das pretensões de validade no discurso durante os debates das obras cinematográficas. Dessa forma, tal abordagem permitiria que o cineclubes escolar fosse orientado por argumentos racionais e abertos à crítica, proporcionando aos alunos e demais participantes o desenvolvimento de habilidades argumentativas e reflexivas.

Sob esse prisma, durante a realização dos debates sobre os filmes, os alunos podem ser incentivados a apresentar justificativas para suas opiniões ou posicionamentos, de modo que suas afirmações possam ser compreendidas e aceitas pelos demais. Ao exercitar nos debates do cineclubes as pretensões de validades — verdade, correção normativa e veracidade — os alunos podem garantir que suas afirmações sejam fundamentas em fatos verificáveis (verdade), seja por meio de afirmações objetivas a respeito das obras cinematográficas ou do próprio mundo que nos cerca, que estejam alinhadas a normas sociais e valores compartilhados (correção normativa), abarcando a relação intersubjetiva, e que sejam sinceras em suas intenções (veracidade), integrando as interpretações individuais e suas próprias subjetividades. Dessa forma, pode-se criar um ambiente onde os argumentos são avaliados pela sua força racional, e não por coerções ou hierarquias, ainda existentes no espaço escolar.

Além disso, ao se estabelecer como um espaço voltado para o entendimento por meio de relações intersubjetivas, um cineclubes escolar tendo como base a teoria habermasiana de comunicação poderia evitar o processo de instrumentalização ao qual o cinema ainda está sujeito em sala de aula, ocorrendo quando o mesmo é utilizado como uma mera ferramenta para ilustrar conteúdos teóricos previamente expostos pelo professor, sem uma participação efetiva dos alunos na construção de novos sentidos e significados a partir das discussões coletivas das obras cinematográficas.

Para tanto, como uma alternativa de aplicação prática para orientar os momentos de debate e discurso nos cineclubes escolares de acordo com os fundamentos da Teoria do Agir Comunicativo, propúnhamos o emprego dos Pressupostos Pragmáticos do Agir Comunicativo para a sala de aula, conforme é apresentado por Carneiro (2022a), em que visam guiar o estabelecimento de um espaço ideal de fala o qual ampara-se num conjunto de regras prévias do uso livre da fala, em suas diferentes funções de representação, expressão e comunicação a partir do reconhecimento das pretensões de validade (Quadro 1):

Quadro 1 – Pressupostos Pragmáticos do Agir Comunicativo para a Sala de Aula

Pressuposto 1	Todos os participantes das discussões têm a mesma chance de se comunicar por meio de atos da fala, argumentando, questionando e respondendo às questões.
Pressuposto 2	Todos os participantes têm a mesma chance de apresentar interpretações, opiniões, recomendações, declarações e justificativas, e de problematizar sua validade, fundamentar ou rebater de tal modo que nenhuma ideia preconcebida seja ignorada na continuidade da tematização.
Pressuposto 3	Todos os participantes têm a mesma chance de expressar atitudes, sentimentos e desejos referentes à sua subjetividade, devendo ser verdadeiros nas suas manifestações, significando que assim se colocam perante si mesmo e deixam transparecer sua interioridade.
Pressuposto 4	Todos os participantes têm o dever de adotar as posições de primeira pessoa (falantes), de segunda pessoa (ouvintes) e de terceira pessoa (observadores), evitando, porém, esta última, pois entraria em desacordo com as condições ideais de fala.
Pressuposto 5	Todos os participantes têm o dever de fazer uso do Discurso (ação de fala) sem usar qualquer tipo de coerção, influência ou violência.
Pressuposto 6	Todos os participantes têm o dever de se guiar pela construção do consenso, perseguir o objetivo do entendimento, obter acordos e reconhecer as pretensões de validade dos atos de fala.

Fonte: Adaptado de Carneiro (2022a).

Nesse sentido, em um espaço de fala guiado pelos Pressupostos Pragmáticos do Agir Comunicativo, todos os participantes devem ter oportunidades iguais para se expressar, argumentar, questionar e responder uns aos outros, bem como para apresentar interpretações e problematizar a sua validade (Pressupostos 1 e 2). Dessa forma, espera-se que os seus participantes possam expressar atitudes, sentimentos e desejos de forma autêntica e sincera, incorporando suas subjetividades nas interações ao assumirem, prioritariamente, os papéis de falantes e ouvintes (Pressupostos 3 e 4). Para tanto, o processo comunicacional deve ocorrer sem coerção, influências indevidas ou violência, respeitando o consenso e a busca por entendimento mútuo, o que possibilita um diálogo onde a validade das falas é reconhecida e respeitada (Pressupostos 5 e 6).

Conforme Lima e Carneiro (2023), o objetivo desses pressupostos é promover o desenvolvimento da aprendizagem discursiva, isto é, a capacidade de construção de entendimentos em contextos complexos e desiguais para o exercício da cidadania deliberativa, caracterizada pela capacidade de deliberação na esfera pública. Nesse sentido, por meio dos pressupostos, articula-se, ao mesmo tempo, uma formação cognitiva, que abarca a dimensão do conhecimento; moral, por meio da ética e justiça; e subjetiva, com a dimensão do Eu, possibilitando uma (auto)formação teórico-prática e racional-emocional (Lima; Carneiro, 2023).

Ao integrar tais perspectivas para o ensino de geografia, nos inserimos, portanto, em uma educação geográfica do agir comunicativo, ou geografia escolar do mundo da vida (Carneiro, 2022a). Nesse sentido, por meio de uma abordagem geográfica pela teoria do agir comunicativo, pode-se proporcionar uma visão ampliada do objeto de estudo da geografia, o espaço, ao incluir as dimensões objetiva, intersubjetiva e subjetiva, promovendo uma compreensão não fragmentada do saber geográfico (Carneiro, 2021).

Dessa forma, pode-se desenvolver um ensino e aprendizagem de geografia mediado pela linguagem com vistas ao entendimento, orientando-se por pretensões de validade e pelo reconhecimento intersubjetivo, a partir do discurso argumentativo (Carneiro, 2022b). Nesse cenário, conforme destaca Carneiro (2022b), em uma geografia escolar pelo agir comunicativo, o ensino não se constitui como uma exclusividade do professor, tão pouco a aprendizagem unicamente do aluno, mas todos ensinam e aprendem quando mediados pela linguagem comunicativa.

Assim, por meio da aplicação dos Pressupostos Pragmáticos do Agir Comunicativo no contexto da sala de aula, torna-se possível a constituição de uma prática cineclubista na escola que possibilite o uso igualitário da fala por todos os participantes, o exercício de pretensões de validade racionais nos discursos e a expressão de suas subjetividades, a fim de construir entendimentos mútuos entre os integrantes, bem como novas aprendizagens.

Desse modo, tal prática cineclubista na escola pode proporcionar o desenvolvimento de espaços reais de interação e diálogo, que valorizam o entendimento e o reconhecimento mútuo do outro, contemplando não apenas as formas como os indivíduos veem as obras cinematográficas, mas a própria realidade em que estamos inseridos. Inspirado nos princípios do agir comunicativo, o ato de debater em torno da sétima arte, tão antigo quanto sua existência, pode transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem coletiva, no qual não objetiva unicamente a transmissão de um conhecimento curricular, mas a construção conjunta de novas formas de pensar e compreender o mundo.

5 CONCLUSÃO

Frente a um contexto educacional contemporâneo que apresenta demandas cada vez mais pautadas na participação ativa dos alunos em sala de aula e no próprio percurso da aprendizagem, ao longo deste artigo, discutimos o potencial do cineclubes escolar como um espaço formativo que pode promover o uso da fala, o diálogo e o encontro entre diferentes

sujeitos, especialmente quando fundamentado na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas.

Dessa forma, diferente das práticas tradicionais que ainda caracterizam a aplicação do cinema em sala de aula, utilizado de forma instrumental como um exemplificador de conteúdos pelo professor, quando orientado pelos princípios do agir comunicativo, por meio dos Pressupostos Pragmáticos do Agir Comunicativo para a sala de aula, conforme Carneiro (2020a), a prática cineclubista escolar pode fornecer um ambiente de debate colaborativo e inclusivo, no qual todos os participantes têm a oportunidade de expressar suas ideias e construir significados de maneira conjunta e intersubjetiva.

Assim, os princípios habermasianos, que valorizam a busca pelo entendimento e consenso, em que não há lugar para hierarquias ou coerções entre aqueles que fazem uso da fala, oferecem um arcabouço teórico e metodológico que pode transformar as sessões cineclubistas em práticas educativas democráticas e reflexivas, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interagir, dialogar e construir entendimentos de forma consciente e ética, em uma sociedade que se mostra cada vez mais plural e complexa.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. DE. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 33, (s.n.), p. 02-27, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk>. Acesso em: 17 set. 2024.
- ALMEIDA, R. DE. **Cinema, imaginário e educação: os fundamentos educativos do cinema**. São Paulo: FEUSP, 2024. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1359>. Acesso em 22 outubro. 2024.
- ALVES, G. **Tela crítica: a metodologia**. Londrina: Práxis, 2010.
- BUTRUCE, D. Cineclubismo no Brasil: Esboço de uma história. **Acervo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 117–124, 2003. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/140>. Acesso em: 22 out. 2024.
- CARNEIRO, R. N. Espaço como mundo da vida e a teoria do agir comunicativo. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 44–58, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/11445>. Acesso em: 31 out. 2024.
- CARNEIRO, R. N. **Educação geográfica do agir comunicativo: geografia escolar do mundo da vida**. Curitiba: Appris, 2022a.
- CARNEIRO, R. N. Didáticas da geografia: agir instrumental para agir comunicativo. **Caderno de Geografia**, v. 32, n. 69, p. 456, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/27280>. Acesso em: 31 out. 2024.
- COSTA, F. C. Primeiro Cinema. In: MASCARELLO, F. (org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus Editora, 2006. p. 17-52.
- CHAVES, F. L. da. **S. Abordagem interdisciplinar no ensino de geografia e literatura: a tertúlia literária dialógica no desenvolvimento da competência comunicativa**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11553007. Acesso em: 5 set. 2024.
- DOMINGUES, G. R. Cinema no currículo escolar: de qual cultura cinematográfica estamos falando?. **Revist Aleph**, [S. l.], v.6, n. 17, p. 43-52, 10 ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38974>. Acesso em: 13 set. 2024.
- DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FABRIS, E. H. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 117-134, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690>. Acesso em: 10 set. 2024.
- FANTIN, M. **Mídia-educacao: conceitos, experiencias, dialogos Brasil-Itaia**. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2005.

FONSECA, M. J. S. Cineclube como espaço não formal de educação na universidade. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 48–65, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31836>. Acesso em: 22 set. 2024.

HABERMAS, J. **Fundamentação linguística da sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo, v. 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LIMA, F. J. G. DE.; CARNEIRO, R. N. Uma abordagem da ética do discurso de Habermas para as didáticas da filosofia e geografia. **Revista Reflexões**, Fortaleza, v. 12, n. 23, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revistareflexoes.com.br/artigos/uma-abordagem-da-etica-do-discurso-de-habermas-para-as-didaticas-da-filosofia-e-geografia/>. Acesso em: 28 out. 2024.

LA SALVIA, A. L. As possibilidades do cinema no ensino das humanidades. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 75, p. 1489–1511, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/62999>. Acesso em: 14 set. 2024.

LIMEIRA, M. S. O cineclube e a educação emancipatória. **Universitas Humanas**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 91-97, 20 jun. 2016. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/universitashumanas/article/view/3373>. Acesso em: 16 set. 2024.

MACEDO, F. Cineclube e autoformação do público. *In*: ALVES, G.; MACEDO, F. **Cineclube, cinema e educação**. São Paulo: Práxis, 2010.

MAIA, B. P.; BANDEIRA, J. B. Ação comunicativa na escola: possibilidades da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**, Curitiba, v.1, n.4, p.01-09, 2009. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernoseducacaoehumanidades/article/view/2070>. Acesso em: 19 set. 2024.

MEIRELES, D. S. de L.; MEIRELES, R. F.; TAHIM, A. P. V. de O.; CARNEIRO, S. N. V. A teoria do agir comunicativo e sua contribuição para a relação professor-aluno no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 97–112, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2349>. Acesso em: 17 set. 2024.

MENEZES, L. B. A arte do encontro: o cineclube na escola. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/18352>. Acesso em: 11 set. 2024.

PACHECO, R. Pedagogias do cinema: história e abordagens educativas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 14, n. 36, p. 33-50, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683>. Acesso em: 11 set. 2024.

PALERMO, L. C. A importância da teoria do agir comunicativo na atualidade: racionalidade, mundo da vida e democracia deliberativa. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de**

Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, v. 1, n. 6, p. 01-17, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/806>. Acesso em: 16 set. 2024.

REINA, A. Cinema e educação: da reprodutibilidade técnica à ação cineclubista emancipadora. **Revista Ideação**, [S.L.], v. 2017, n. 1, p. 90-109, 5 mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/2988>. Acesso em: 12 set. 2024.

REINA, A. **O Cinema Novo como fator de educação por intermédio da prática cineclubista**. 2022. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/76474>. Acesso em: 5 set. 2024.

ROCHA, L. H. D. A linguagem cinematográfica e o ensino de Geografia: considerações a partir do livro didático. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 05–20, 2022. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1126>. Acesso em: 27 set. 2024.

ROSA, T. A. **A teoria do agir comunicativo e sua contribuição para a educação**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92873?show=full>. Acesso em: 03 set. 2024.

TEIXEIRA, I. A. C. Uma história sem fim: o cineclube abraça a escola. *In*: ALVES, G.; MACEDO, F. **Cineclube, cinema e educação**. São Paulo: Práxis, 2010.

TESSER, G. J. Educação e Agir Comunicativo em Habermas. **Revista do Neseff**, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 44-54, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseff/article/view/54557/33137>. Acesso em: 15 set. 2024.

XAVIER, I. Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683>. Acesso em: 02 set. 2024.