

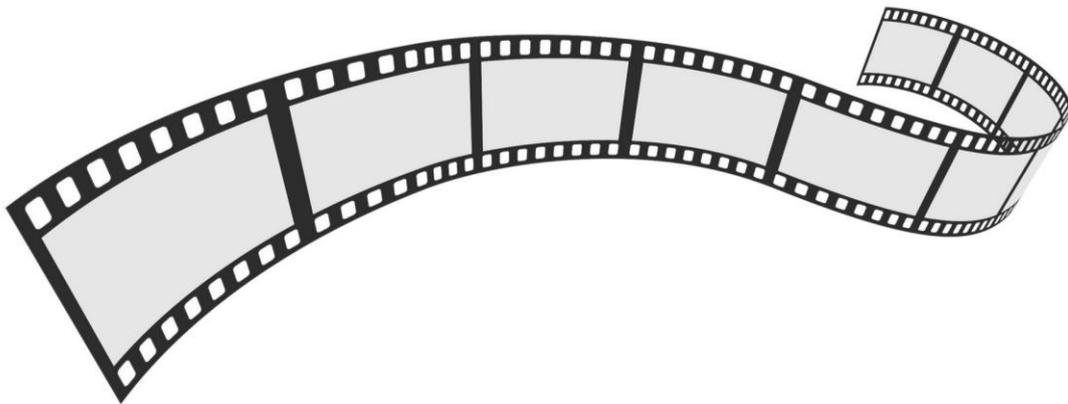


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ DOUGLAS ALVES DOS SANTOS

C I N E M A E E N S I N O D E H I S T O R I A

O USO PEDAGÓGICO DE FILMES NO CONTEXTO ESCOLAR
E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA POSSIBILITADA AOS DISCENTES



SÃO CRISTÓVÃO
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ DOUGLAS ALVES DOS SANTOS

C I N E M A E E N S I N O D E H I S T O R I A

O USO PEDAGÓGICO DE FILMES NO CONTEXTO ESCOLAR
E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA POSSIBILITADA AOS DISCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito necessário para o título de Mestre em Educação.

Orientadora: **Marizete Lucini**

SÃO CRISTÓVÃO
2016

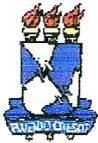
**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237c Santos, José Douglas Alves dos
Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes / José Douglas Alves dos Santos ; orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão, 2016.
214 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. Cinema na educação. 4. Aprendizagem. I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.

CDU 37.091.33:791.5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



JOSÉ DOUGLAS ALVES DOS SANTOS

“CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: O USO PEDAGÓGICO DE
FILMES NO CONTEXTO ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA
FORMATIVA POSSIBILITADA AOS DISCENTES”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em: 29. 02. 2016

Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Romero Júnior Venâncio Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Junior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte /UFRN

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada a todos os homens e mulheres que se dedicam a nos fazer ver/ler/sentir o mundo, e os sujeitos e seres que nele habitam, a partir das múltiplas linguagens que a arte cinematográfica nos oferece.
Àqueles que nos ajudam a “ver” e “voar/sonhar/acreditar”.

AGRADECIMENTOS

Para não correr o risco de esquecer alguma pessoa que se fez presente durante este período de minha jornada acadêmica, em diferentes momentos dela, optarei por não fazer agradecimentos nominais – uma vez que foram muitos os sujeitos que contribuíram, em maior ou menor grau, para a finalização desta dissertação.

Gostaria de exprimir aqui minha profunda gratidão a todos e todas que, de alguma forma, me possibilitaram refletir sobre as relações existentes entre o cinema no processo formativo escolar (sobretudo por meio do ensino de História).

A confiança, tempo e atenção de vocês compartilhadas comigo reflete neste trabalho e permite que ele possa contribuir para uma reflexão e prática pedagógica orientada sob outro prisma.

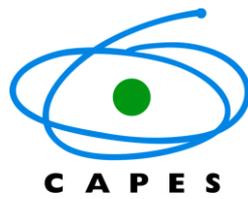
E que mais pessoas possam ver e considerar o uso de filmes no contexto escolar, bem como suas múltiplas possibilidades formativas – para discentes e/ou docentes –, com outras/novas perspectivas.

Obrigado!

UMA REALIZAÇÃO



PATROCÍNIO



C A P E S

APOIO

DED/UFES

Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe



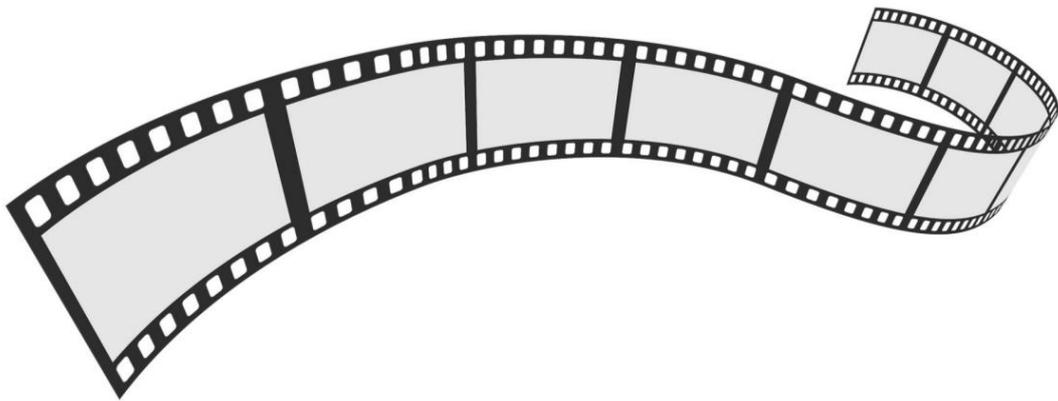


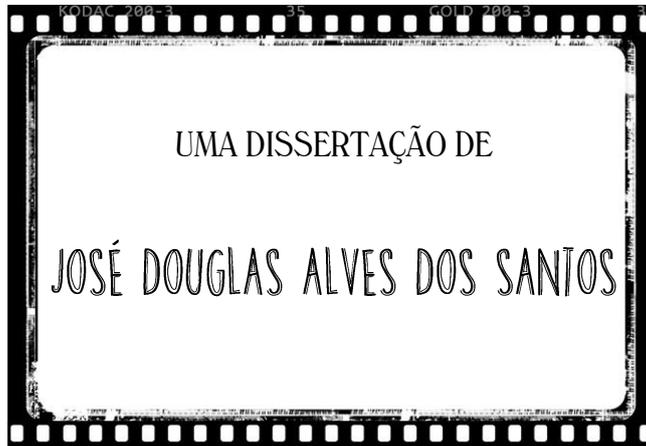
ORIENTADA POR

MARIZETE LUCINI

CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA

O USO PEDAGÓGICO DE FILMES NO CONTEXTO ESCOLAR
E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA POSSIBILITADA AOS DISCENTES





UMA DISSERTAÇÃO DE

JOSÉ DOUGLAS ALVES DOS SANTOS

“Assim como na literatura, o cinema nos faz vivenciar de forma virtual as mais diversas emoções, e isto é importante, pois quando você experimenta, ainda que virtualmente, este tipo de emoção, estará exercitando o senso de alteridade e também se fortalecendo para se um dia vier a passar por uma emoção similar.”

(Romero J. Venancio Silva)

“É pra isso que serve a arte. Para nos tirar da superfície e dar um zoom no subterrâneo da emoção alheia, lá onde tudo se explica.”

(Martha Medeiros)

“E se eu sei que não estou indo para lugar nenhum com isso, tenho a obrigação de parar? Ou devo continuar da forma que sei seguir? Talvez estejamos sempre indo para algum lugar, só não sabemos bem para onde... É preciso concentrar-se em cada passo da caminhada mais do que num suposto ponto de chegada. Afinal, chegaremos nele? Ou chegaremos em pontos que levam a outros passos e a outros pontos? Passo a passo a caminhada se constrói. Agora é momento de um passo largo. Vamos ouvir o que nos dizem sobre cinema. E então vamos ver cinema com essas vozes nos acompanhando.”

(Aísha Kaderrah D. Melo)

RESUMO (ou SINOPSE)

A pesquisa que apresentamos objetivou identificar e analisar o uso pedagógico do cinema no ensino de História em duas turmas do Ensino Médio e a experiência formativa possibilitada aos discentes pelos filmes. Situamos a discussão relativa ao uso de filmes num horizonte que o considera como um texto que ao ser acessado possibilita uma experiência que não se restringe a esfera cognitiva, pois atua no âmbito das sensibilidades humanas, contribuindo para o processo formativo dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que parte de um fenômeno social concreto – o uso de filmes em sala de aula e sua contribuição ao processo formativo dos discentes. O estudo está delimitado a duas turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma instituição da rede pública federal de ensino, com quarenta e sete alunos, sendo quinze o total de discentes que participaram das entrevistas, divididos em cinco grupos. O texto está arquitetado em três seções: a primeira seção é composta por introdução, justificativa e procedimentos metodológicos adotados, onde abordamos a relevância da temática ao processo educativo e apresentamos os caminhos percorridos que levaram à produção deste estudo; a segunda seção, por sua vez, tem como enfoque o cinema no contexto escolar e o uso pedagógico de filmes a partir das respostas obtidas com os questionários e das narrativas discentes a respeito dessa discussão; a seção que encerra este trabalho engloba uma reflexão sobre a experiência estética que os filmes possibilitam, evidenciando a contribuição e relevância da sétima arte no processo formativo dos discentes, identificada também por meio de suas narrativas. Consideramos, diante dos dados obtidos, que as obras cinematográficas proporcionam uma experiência significativa aos discentes, e quando utilizadas em sala de aula contribuem sobremaneira para a assimilação e aprendizagem dos conteúdos estudados. Nas experiências produzidas pelo cinema em relação aos jovens participantes de nossa pesquisa, percebemos que o filme possibilitou a articulação de outros saberes que não apenas o da disciplina estudada, envolvendo-os em um jogo intersubjetivo que tem o potencial de transformar os sujeitos que dele participam, ao possibilitar que percebam no filme elementos que orientam sua visão de mundo para além dos conteúdos escolares, levando em consideração os sujeitos e as realidades que circunscrevem aquele conhecimento apreendido.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Ensino de História. Experiência Estética. Processo Formativo. Aprendizagem.

ABSTRACT (or SYNOPSIS)

This research aimed to identify and analyze the pedagogical use of cinema in High School history class and the formative experience with film enabled to students. This discussion concerning film in a perspective that regards it as a text which when accessed provides an experience that is not restricted to the cognitive sphere, since it acts in the range of human sensibilities, contributing to students' formative process. This is a qualitative research based on concrete social phenomenon – the use of film in the classroom and their contribution to the educational process of students. The study is delimited to two classes of the 3rd year of high school in an institution of the federal public schools, with forty-seven students, but only fifteen students who participated in the interviews, divided into five groups. The text is divided into three sections: introduction, justification and adopted methodological procedures, in order to approach the relevance of the theme to the educational process and present the paths taken that led to the production of this study; the second section, in turn, focus on cinema in the school context and the pedagogical use of films from the answers obtained from the surveys and the students stories about this discussion; the section terminating this work includes a reflection on the aesthetic experience that the movies enable, highlighting the contribution and relevance of the seventh art in the scholars formative process also identified through their narratives. We consider, based on data obtained, the films provide a meaningful experience for students, and when used in the classroom contribute greatly to the assimilation and learning of the contents studied. In the experiments produced by the Cinema in relation to the young people participants of our study, we realize that the film allowed the articulation of other knowledge that not only the studied discipline, involving them in an intersubjective game that has the potential to transform the participant subjects. It also allows they realize in the film some elements that guide their worldview beyond the school curriculum, taking into account the subjects and the realities that encompass that knowledge learned.

Keywords: Education. Cinema. History teaching. Aesthetic Experience. Formative process. Learning.

RESÚMEN (o SINOPSIS)

La búsqueda que presentamos aquí ha objetivado identificar y analizar el uso pedagógico del cine en la enseñanza de Historia en dos clases de la escuela secundaria y la experiencia de formación posibilitada a los estudiantes por las películas. Situamos la discusión acerca del uso de películas en un horizonte que las considera como un texto que cuando se accede posibilita una experiencia que no se restringe a la esfera de la cognición, porque actúa en el alcance de las sensibilidades humanas, lo que contribuye para el proceso de formación de los estudiantes. Es una búsqueda de carácter cualitativo que empieza de un fenómeno social concreto - el uso de películas en clase y su contribución para el proceso de formación de los estudiantes. El estudio fue limitado a dos clases del tercer año de la escuela secundaria de una institución de la red pública federal de enseñanza, con cuarenta y siete alumnos, de los cuales quince han participado de las entrevistas, divididos en cinco grupos. El texto fue diseñado en tres secciones: la primera sección es compuesta por introducción, justificativa y los procedimientos metodológicos adoptados, donde hablamos de la relevancia del tema por el proceso educativo y presentamos los caminos tomados que condujeron a la producción de ese estudio; la segunda sección, por su vez, tiene por foco el cine en el contexto de la escuela y el uso pedagógico de películas a partir de las respuestas obtenidas en los cuestionarios y de las narrativas de los estudiantes acerca de esa discusión; la sección final de ese trabajo incluye una reflexión sobre la experiencia estética que las películas permiten, con evidencia por la contribución y relevancia de la séptima arte en el proceso de formación de los estudiantes, lo que fue identificado también por sus narrativas. Consideramos, delante de los datos obtenidos, que las obras cinematográficas permiten una experiencia significativa a los estudiantes, y cuando utilizadas en clase contribuyen considerablemente para la asimilación y aprendizaje de los contenidos estudiados. En las experiencias producidas por el cine relativas a los jóvenes participantes de nuestra búsqueda, percibimos que la película permitió la articulación de otros conocimientos que no solamente los de la disciplina estudiada, los implicando en un juego intersubjetivo que tiene el potencial de transformar los sujetos que de ello participan, por permitir que den cuenta de elementos en la película que orienten su visión del mundo más allá de los contenidos de la escuela, considerando los sujetos y las realidades que circunscriben aquellos conocimientos aprendidos.

Palabras-clave: Educación. Cine. Enseñanza de Historia. Experiencia Estética. Proceso de Formación. Aprendizaje.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	57
Quadro 2.....	58
Quadro 3.....	59
Quadro 4.....	76
Quadro 5.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	60
Gráfico 2.....	61
Gráfico 3.....	62
Gráfico 4.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BICEN	Biblioteca Central
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CODAP	Colégio de Aplicação
DALEPe	Diretório Acadêmico Livre dos Estudantes de Pedagogia
DFC	Departamento do Filme Cultural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IMDb	Internet Movie Database
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
INC	Instituto Nacional de Cinema
NASA	<i>National Aeronautics and Space Administration</i>
PPGED/UFS	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO (ou MENU)

Seção I

“QUANDO ESTIVEREM PRONTOS”	22
A pesquisa.....	22
Os caminhos da pesquisa (ou <i>Making of</i>).....	24
Buscando aproximações nestes espaços de formação.....	29
O cinema no ensino de História.....	32
A sociedade da imagem (ou do audiovisual).....	34
PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	36
Situando o estudo.....	36
Objetivos e método.....	39
Composição arquitetônica do texto.....	42

Seção II

O CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR E O USO PEDAGÓGICO DE FILMES.....	45
Um breve contexto histórico do cinema.....	45
Cinema e educação no contexto escolar brasileiro.....	47
Cinema e ensino de História.....	49
O filme como documento e objeto social.....	54
Os colaboradores desta pesquisa.....	57
Observando o filme na sala de aula.....	66
... E o tempo levou?.....	72
Rebobine, por favor.....	78

De volta para o futuro.....	82
O inimigo agora é outro.....	86
De volta para o futuro II.....	88
O substituto.....	91
Questão de tempo.....	93

Seção III

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO PROCESSO FORMATIVO – O CINEMA COMO ACONTECIMENTO.....	98
A experiência estética possibilitada pelos filmes no processo formativo.....	98
O jogo da perspectiva na obra de arte.....	101
Os contornos da subjetividade.....	107
Aprendendo a voar.....	125
Duas medidas para um mesmo peso.....	130
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (ou CRÉDITOS FINAIS).....	145
ANEXOS.....	154
Anexo 1.....	155
Anexo 2.....	157
Anexo 3.....	160
APÊNDICES.....	161
Apêndice 1 - Quem inventou o cinema?.....	162
Apêndice 2 - Diário de Campo.....	201
Apêndice 1 - PARA ALÉM DE LIVROS, FILMES!.....	205

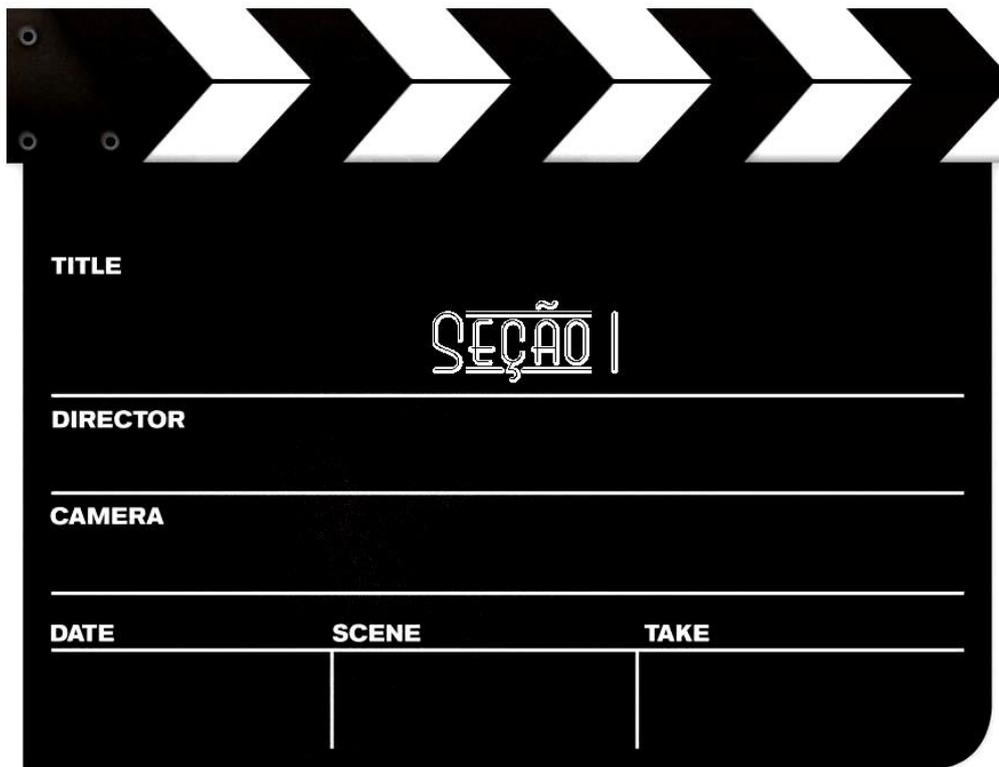
“ – Eu disse que só posso te mostrar a porta.
Você tem de atravessá-la.”

Trecho do filme “Matrix” (*The Matrix*, 1999), das irmãs Wachowski,
na cena em que *Morpheus* leva *Neo* para conhecer o *Oráculo*.

“[...] Agora, íamos ao cinema para ler. [...] Por que será, eu me perguntava, que as pessoas procuravam representações de experiências que, na vida real, as deixariam loucas de desespero? A arte não deveria ser uma fuga, uma risada, um conforto, uma emoção? Não, retrucava Connie, a exposição levava ao entendimento. Apenas confrontando os piores traumas da vida é que a pessoa poderia compreendê-los e enfrentá-los [...]”
(Trecho do livro “Nós”, de David Nicholls, 2015, p. 124).

“O filme te prende e quando você vai ver, já tá voando.”

Nana, minha irmã mais velha, ao assistir o filme “Whiplash: Em Busca da Perfeição” (*Whiplash*, 2014, de Damien Chazelle), enquanto tentava finalizar uma atividade de seu curso de especialização.



TITLE

SEÇÃO I

DIRECTOR

CAMERA

DATE

SCENE

TAKE

“QUANDO ESTIVEREM PRONTOS”¹

Na tradição acadêmica, os estudos com textos verbais foram consagrados, tornando-se a forma prioritária de expressão. A iconografia e os textos visuais, com mais frequência, foram associados ao contexto artístico e social, ficando relegados à condição de ilustração, complemento ao texto ou ornamento para enriquecer a página. O uso da iconografia enquanto fonte documental surge como uma das respostas à falência dos paradigmas positivistas, que consideravam a imagem como meios transparentes, ilustrativos. (MACÊDO; SOUTO, 2012, p. 314).

A pesquisa

Esta dissertação buscou identificar e analisar o uso pedagógico do cinema no ensino de História em duas turmas do Ensino Médio e a experiência formativa possibilitada aos discentes pelos filmes. Situamos a discussão relativa aos usos de filmes num horizonte que os considera como um texto que ao ser acessado possibilita uma experiência que não se restringe a esfera cognitiva, pois atua no âmbito das sensibilidades humanas, contribuindo para o processo formativo dos estudantes.

O interesse pela temática surgiu de nossa própria experiência com o cinema ao longo do processo formativo escolar. Desde o Ensino Fundamental, e principalmente no Ensino Médio, tivemos acesso aos filmes – mesmo que nem sempre da forma mais adequada, em termos didático-pedagógicos –, o que nos possibilitou, já na graduação, perceber seu potencial na constituição humana dos discentes.

Embora a ideia de formação humana, em sua gênese no âmbito da cultura ocidental, tenha se pautado numa tradição que privilegia a centralidade do sujeito cognitivo, racional, que busca na razão o referencial de certeza, servindo esta como uma espécie de “bússola” que indique sua orientação, “estando a experiência estética, a experiência sensível, àquela subordinada” (LAGO, 2014, p. 109), evidenciamos, ao longo da história, a crise desse modo de pensamento e de formação.

Ao desvincular mente de corpo, razão de sensibilidade, objeto de sujeito, o processo formativo do homem moderno ocidental buscou delinear o sujeito ideal e exemplar que transparecesse o espírito de sua época. Todavia, o resultado desse

¹ Fazemos referência a uma prática do diretor Clint Eastwood, descrita por David Gilmour: “Adoro o fato de Clint nunca dizer “Ação!” quando dirige um filme. Ele diz calmamente, em voz baixa: “Quando estiverem prontos.” (GILMOUR, 2009, p. 105). Caro(a) leitor(a), sinta-se à vontade para começar a leitura quando estiver pronto(a).



processo não se verificou positivo nem na formação do homem e nem na constituição das sociedades².

Conforme acentua Clenio Lago, “os efeitos históricos da razão pretensamente pura aos poucos mostraram-se não tão razoáveis, questionando-a em seus fundamentos mais profundos, na medida em que revelou o ser em seu esquecimento, como podemos exemplificar através das duas grandes guerras” (2014, p. 109).

Ou seja, o homem passou a questionar esta formação que contrapunha arte e ciência, sentimentos e técnica, estética e formação. O processo formativo escolar, neste sentido, passou também a ser questionado, uma vez que sua estrutura e organização seguiam o mesmo valor simbólico.

Hoje, apesar de ainda percebermos os reflexos dessa formação orientada no homem racional que se desvincula de sua sensibilidade, tanto nas escolas como em outros espaços de formação, encontramos uma discussão que tem se ampliado nos últimos anos, sobre o valor da experiência estética ao processo formativo. E em nosso estudo, privilegiamos a experiência estética proveniente do cinema no contexto escolar, uma vez que

[...] as imagens em movimento, sejam analógicas ou digitais, são cada vez mais responsáveis pela maior parte das observações e experiências sobre as quais nos apoiamos para construir nossos saberes e conhecimentos sobre o mundo e seu funcionamento. Na atualidade, os meios de comunicação e informação vêm adquirindo crescente importância como agentes disseminadores de conhecimentos e, por isso mesmo, assumindo a condição de hegemônicos em nossa cultura e fundamentais para a compreensão da vida contemporânea. Difícil encontrar uma pessoa que não tenha sido afetada de alguma maneira pelas imagens em movimento do cinema. Como também é difícil identificar um tema, um fato, uma questão humana que não tenha sido tratada pelo cinema (MEDEIROS, 2012, p. 19).

² A formação pautada nessa concepção criou muitos intelectuais, e como certa vez confessou Eduardo Galeano (2011): “Eu não sou um intelectual. Os intelectuais são o que divorciam a cabeça do corpo. Eu não quero ser uma cabeça que rola por aí. Eu sou uma pessoa! Sou cabeça, corpo, sexo, barriga, tudo! Mas não um intelectual, esse personagem abominável! Como dizia Goya: “A razão cria monstros”. Cuidado com quem somente raciocina. Cuidado! Temos que raciocinar e sentir. E quando a razão se separa do coração, começa a tremer, porque este tipo pode te levar ao fim da existência humana no planeta. Eu não acredito nisso. Eu acredito nessa fusão contraditória, difícil mas necessária entre o que se sente e o que se pensa. E se aparece um que só sente mas não pensa, digo: “Esse é um sentimental”. Mas se for um que só pensa, mas não sente, digo: “Ai, que medo! Esse é um intelectual!” [...] Essa sabedoria não me interessa mais. Me interessa a que combina cérebro com as tripas, essa que combina tudo que somos. Tudo, sem esquecer nada! Nem barriga, nem sexo, nada, nada... Nem a cabeça que pensa, que é útil também. Mas com cuidado, porque a cabeça que pensa sozinha... É perigoso” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mdY64TdriJk>).



Neste sentido, percebemos o filme como um fenômeno, um acontecimento que propicia uma experiência àqueles que o assistem – sendo esta subjetiva, singular, única a cada um. E esta experiência, quando o sujeito/espectador de fato assume-se como participante dela, quando se entrega e se expõe ao seu jogo, provoca uma transformação.

Os caminhos da pesquisa (ou Making of)

Descrever os caminhos de uma pesquisa como esta é mais do que discorrer sobre métodos e teorias aplicadas à proposta investigativa. É olhar para o passado e ver quando, onde e como esta pesquisa se delineou. Antes, convém ressaltar que trabalhamos com cinema e filme numa perspectiva que integra as duas expressões. Sabemos das diferenças conceituais entre elas³ – o filme, como discurso significante e/ou objeto de linguagem, insere-se como um dos elementos do cinema, mais abrangente e que envolve diferentes ações e maneiras de ser analisado (COLOMBO, 2012).

O filme seria uma parte menor do cinema⁴, ou, como considera Christian Metz (1980), seria a escrita da linguagem cinematográfica. Neste sentido, o cinema é percebido como um complexo fenômeno sócio-cultural “mais vasto dentro do qual [...] três aspectos predominam mais fortemente: aspecto tecnológico, aspecto econômico, aspecto sociológico” (METZ, 1980, p. 11).

No entanto, trabalhamos com o filme e o cinema como expressões sinônimas porque no processo educacional (e de nossa formação cultural também fora da escola), assistir filmes na sala de aula é o mais próximo de um cinema que muitas das crianças e jovens populares podem chegar. Logo, o uso de filmes em sala de aula insere-se como uma representação do cinema na vida dos envolvidos – este foi o nosso caso e ainda o é para muitos brasileiros, moradores do campo e inclusive das grandes cidades.

³ Angélica Colombo (2012), reportando-se à distinção formulada por Gilbert Cohen-Séat, em 1946, apresenta os critérios dessa distinção.

⁴ O filme pode ser identificado também como um gênero midiático, que independe do cinema para existir, podendo ser produzido/desenvolvido diretamente em DVD, para a mídia televisiva ou ainda disponibilizado na internet, por exemplo.



Minha trajetória com o cinema começou desde cedo. Com atenção fixa à programação televisiva, e pelos filmes que eram transmitidos nela, eu era um apaixonado pela prática de “delirar” e “sonhar acordado” que as cenas me possibilitavam. Apesar de ainda novo, tentava a todo custo ficar acordado até mais tarde para acompanhar, junto com minha irmã mais velha, os filmes exibidos à noite⁵. Embora tentasse, muitas vezes tinha que lidar com duas problemáticas.

A primeira delas era fisiológica: ficar acordado depois das 22h, naquele período, era um trabalho intenso – mesmo que o filme fosse bom o suficiente para segurar minha atenção, nem sempre eu conseguia permanecer acordado até o fim, como minha irmã conseguia. Na manhã seguinte, então, logo no café da manhã, esperava ansioso por ela e suas histórias maravilhosas, contando detalhadamente todo o enredo do longa – e, neste sentido, ela era uma ótima contadora de história, conseguindo assimilar muitos dos aspectos do filme.

Minha segunda problemática era de ordem hierárquica: a televisão ficava na sala, e a sala ficava ao lado do quarto de meus pais. Quando minha irmã mais velha não assistia aos filmes, eu precisava “negociar” – negociação que se dava apenas com minha mãe, pois com meu pai a conversa raramente existia e a primeira e última palavras eram as dele.

Como ele costumava dormir muito cedo, logo depois do *Jornal Nacional*, eu ficava esperando a telenovela acabar para assistir ao filme. No entanto, se não houvesse uma explicação plausível para ficar acordado até tarde com a televisão ligada, eu poderia ter um grande problema. Por isso, recorria à mãe com os argumentos de sempre: “Mãe, deixe, vai ser o melhor filme que eu já assisti”; “Todo mundo vai assistir, só eu que não”; “Por favor, por favor, por favor”...).

Quando ela finalmente aceitava o acordo, eu ficava apreensivo por dois motivos: um, pelo próprio filme – a ansiedade, expectativa, o sabor da conquista alcançada –, e pelo fato de que se meu pai acordasse em algum momento durante a sessão, os planos poderiam ir por água abaixo. Por isso eu assistia com o volume mais baixo possível para não incomodar de modo algum; ainda assim, às vezes acontecia o inesperado, e, nessas horas, o acordo com mãe funcionava: “Ele tá assistindo para um trabalho da escola”,

⁵ Filmes exibidos na grade da programação dos canais abertos mais acessíveis à época, como “Tela Quente”, que ainda hoje vai ao ar às segundas-feiras na Rede Globo, e “Cine Espetacular”, “Tela de Sucessos” e “Cine Belas Artes”, respectivamente exibidos (também até o presente momento) às terças-feiras, sextas-feiras e sábados, na SBT.



dizia ela em minha defesa. O coração voltava a desacelerar e minha atenção estava novamente apenas na tela da TV.

Assim foram meus primeiros contatos com a arte cinematográfica. Cinema, o cinema das salas *multiplex*, com filas para comprar ingresso, cartazes e inúmeras propagandas impulsionando o consumo – não apenas do filme, mas também de outros produtos, como pipoca, salgados, refrigerantes, ou produtos personalizados dos filmes em cartazes –, só cheguei a conhecer quando já estava no Ensino Médio, quando minha irmã mais velha morava em Aracaju e eu tive a chance de vir passar o fim de ano com ela, assistindo, na época, a dois filmes⁶.

Mas a “experiência do cinema”, como eu e meus amigos costumávamos imaginar, esta nós tivemos algumas vezes, quando, por exemplo, o dono da maior locadora de filmes de Cícero Dantas, cidade vizinha, em parceria com um professor local, exibiu o filme “Carandiru” (2003, de Hector Babenco) em minha cidade natal, Fátima/BA, ou quando assistimos ao grande lançamento da época, “Matrix Reloaded” (*The Matrix Reloaded*, 2003, das irmãs Wachowski), num galpão destinado a guardar feijão, do pai de um amigo nosso – lembro bem desse aguardado dia, porque estávamos muito ansiosos com o filme e utilizamos o fundo do trator do pai dele para sustentar o aparelho televisivo e o DVD. Além das inúmeras sessões que costumávamos realizar em casa (quando eu era um dos poucos que dispunha de um aparelho de VHS, mesmo que a grande moda no momento já fosse o DVD), na casa de Dona Mariana, avó de um dos integrantes do nosso grupo que morava com ela e tia de todos nós, ou no colégio, quando o professor não aparecia e recorriamos aos filmes na espera da próxima aula.

No ambiente escolar, João Batista, então professor de Biologia⁷, foi o primeiro docente a trabalhar construtivamente o filme na sala de aula, a contextualizá-lo com o assunto abordado. Isso ocorreu a partir do 1º ano do Ensino Médio, tendo continuidade nos dois anos seguintes. E os filmes que ele utilizava eram diferentes dos habituais: eram legendados, eram ficções científicas e incitavam a imaginação por nos deixar próximos de assuntos por vezes tão distantes⁸.

⁶ “Doze Homens e Um Segredo” (*Ocean's Twelve*, 2004, de Steven Soderbergh) e “Meu Tio Matou Um Cara” (2004, de Jorge Furtado).

⁷ Do Colégio Estadual Nossa Senhora de Fátima, no município de Fátima/BA.

⁸ Entre os filmes vistos na sala, estavam: “A Guerra do Fogo” (*Quest for fire*, 1981, de Jean-Jacques Annaud); “Os 12 Macacos” (*Twelve Monkeys*, 1995, de Terry Gilliam); “Gattaca - Experiência Genética” (*Gattaca*, 1997, de Andrew Niccol); e “A.I.: Inteligência Artificial” (*Artificial Intelligence: AI*, 2001, de Steven Spielberg).



Nesta época, a onda do DVD estava em alta, e ele era um dos poucos que tinha condições materiais de ter aquele recurso. Não tínhamos auditório, então as sessões eram realizadas na sala de aula, onde a única televisão disponível era levada pelo professor da diretoria até a sala, juntamente com o DVD – quando ele mesmo não trazia o dele, uma vez que o da escola costumava apresentar problemas técnicos –, e também trazia os filmes, de seu próprio acervo.

Não costumávamos fazer relatórios a respeito dos filmes assistidos, na verdade o professor tentava realizar o debate posterior a ele, relacionando-o com o assunto apresentado. Geralmente, era na avaliação escrita que ele destinava uma questão subjetiva relacionada ao filme para respondermos.

Era para mim um desafio muito prazeroso tentar relacionar aquela linguagem estética com os conteúdos discutidos em sala de aula ou com a realidade circundante⁹. Neste processo, passei a gostar ainda mais de cinema e *aprendi* a ver filmes – não que antes eu não soubesse ver, mas tive a oportunidade de ampliar meu horizonte de visão, minhas referências culturais sobre eles.

Juntamente com outro amigo meu, Francisco de Assis, mais velho, que não fazia parte da turma escolar, mas da “turma do rock”, “herdamos” algumas revistas sobre cinema¹⁰ do prof. João Batista e também alguns de seus antigos filmes em VHS. Nós três costumávamos sempre conversar, fora do ambiente escolar, sobre os filmes, aguardando novos lançamentos e comentando a respeito de antigos clássicos ou filmes recém assistidos.

O que chama atenção nessas trajetórias de “apaixonamento” pelo cinema e de ampliação progressiva do conhecimento da linguagem cinematográfica é a presença, em todos os casos, de um adulto (ou um

⁹ Confesso também que a magia dos filmes me proporcionava outras experiências significativas, como, por exemplo, em relação à profissão que gostaria de seguir carreira no futuro. Por meio dos filmes pude me imaginar paleontólogo com “Jurassic Park: O Parque dos Dinossauros” (*Jurassic Park*, 1993, de Steven Spielberg); meteorologista com “Twister” (*Twister*, 1996, de Jan de Bont); astronauta com “Gattaca - Experiência Genética” (*Gattaca*, 1997, de Andrew Niccol); meteorólogo com “Armageddon” (*Armageddon*, 1998, de Michael Bay); astrônomo com “Contato” (*Contact*, 1997, de Robert Zemeckis); geólogo com “Impacto Profundo” (*Deep Impact*, 1998, de Mimi Leder); vulcanólogo “O Inferno De Dante” (*Dante’s Peak*, 1997, Roger Donaldson); “Volcano: A Fúria” (*Volcano*, 1997, de Mick Jackson); entre outros.

¹⁰ Revista SET, que hoje não está mais em circulação. Ela trazia notícias, entrevistas e críticas do mundo cinematográfico. “Herdamos” estas revistas em um momento que se discutia muito, no cenário contemporâneo, o papel da internet, em como ela alteraria o modo de vida das pessoas, em como, por exemplo, elas fariam uso da leitura de revistas e livros, agora digitais. João Batista era um dos poucos com acesso à internet em sua própria casa, e visando reorganizar parte de seu acervo material, acabou nos deixando de brinde algumas dessas revistas. Ao utilizar a palavra “herdar”, reconheço o valor simbólico desse material, ainda hoje guardado, agora em nossos acervos.



jovem “iniciado”) orientando as descobertas, dando sugestões de filmes a serem vistos, vendo junto e discutindo, ajudando a construir critérios de apreciação e de avaliação de qualidade. Isso nos sugere que é possível *ensinar a ver*, não no sentido de levar o aprendiz a ver “certo” ou a “ver como deve ser visto” ou a “gostar do que é para ser gostado”, mas no sentido de orientar o aprimoramento do gosto indicando sempre o caminho para a diversidade, essencial para o conhecimento de qualquer forma de arte (DUARTE; LABRUNIE; MIGLIORA; ALVES; LIMA; ALVES; LEITE, 2004, p. 43-44).

Era uma época em que se assistir ao filme, por si só, já era complicado (por não termos o aparelho de DVD), encontrar a obra disponível era outra complicação, pois a locadora mais próxima ficava na cidade vizinha, Cícero Dantas, a dezoito quilômetros de distância. Eram poucas as ocasiões em que conseguíamos fazer esse percurso apenas para ir alugar o filme e, um dia ou dois depois, voltar para devolvê-lo. Como João Batista dispunha de um grande acervo pessoal, e gostava de dialogar sobre seus filmes prediletos, indicando-os e emprestando-os, era mais um motivo de nossa aproximação, além de todo o conhecimento que ele transmitia por meio desses diálogos que envolviam o cinema.

Durante minha graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, ampliei minhas “experiências cinematográficas” como integrante do Diretório Acadêmico Livre dos Estudantes de Pedagogia (DALEPe)¹¹. Uma das propostas de eventos culturais que realizamos foi o CINEDALEPe, onde apresentávamos filmes de diversos gêneros que abordassem de alguma forma o contexto educacional¹².

Nesta experiência, percebi que o número de interessados em assistir aos filmes era muito inferior às primeiras expectativas geradas, e que os estudantes do curso de Pedagogia – a quem o programa era prioritariamente pensado – eram os que menos compareciam¹³.

Estes percursos com o cinema me fizeram pensar sobre uma proposta investigativa que abrangesse a amplitude desta arte no contexto escolar, mais

¹¹ Integrei o Diretório entre os anos de 2011 a 2013.

¹² O CINEDALEPe funcionou ativamente durante o ano de 2011 até meados de 2012; em 2013 foram poucas as exibições do projeto.

¹³ Nota-se que mesmo tendo um público composto muitas vezes por poucos espectadores, era um público diversificado, de vários cursos, da graduação e da pós-graduação, o que demonstra o caráter abrangente do cinema entre os estudantes.



especificamente no ensino de História, a ser desenvolvida no mestrado. A escolha pelo ensino de História deu-se pelo fato de minha aproximação com a disciplina, pelo prazer de estudá-la, e por ser esta a mais comumente associada ao trabalho com filmes em sala de aula.

Buscando aproximações nestes espaços de formação

Justificamos a produção desta pesquisa por considerar o cinema um elemento hoje central no processo formativo dos seres humanos, que pode transformar os sujeitos quando estes têm uma experiência cinematográfica, e que ainda apresenta um número de trabalhos no âmbito da Educação em relação à disciplina de História, no viés da formação escolar dos discentes, que pode ser considerado escasso.

Em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹⁴ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), verificamos que nos últimos dez anos, entre os trabalhos realizados que mais se aproximam à nossa abordagem, sete estão registradas nestas plataformas – três na CAPES e quatro na BDTD¹⁵.

No próprio acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), percebemos um número pouco expressivo de trabalhos que tragam como objeto de estudo o cinema e sua relação com o ambiente escolar¹⁶.

A questão norteadora que nos levou a tecer estas reflexões incide sobre os discentes: *em que medida o cinema atua no processo formativo deles?* Com base nesse postulado também elaboramos algumas ponderações a respeito do uso pedagógico dos filmes no contexto escolar, sobretudo no ensino de História, tendo como base estudos e pesquisas realizadas sobre o assunto que mais se aproximam à nossa perspectiva.

Acreditamos que diante das realidades vivenciadas no contexto escolar, os recursos podem ser utilizados conforme a viabilidade e práticas pedagógicas de cada profissional, desde que estejam de acordo com a finalidade do processo educativo: formar os estudantes para que pensem e atuem criticamente, sem deixar de lado o caráter sensível, intuitivo, dessa formação. E, no caso da história escolar, ela

¹⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹⁵ Ver quadro em Anexo 1.

¹⁶ Até 26 de janeiro de 2016, apenas o trabalho de Aísha Melo (2015) constava na Biblioteca do Programa.



[...] pode ajudar a potencializar o pensamento crítico, ao colocar os estudantes diante de fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga o passado, sem deixar de atentar que as fontes se encontram influenciadas pelas circunstâncias em que foram produzidas, pelos interesses de seus autores, dentre outros. [...] (CAIMI, 2015, p. 416).

Os filmes podem contribuir no desenvolvimento desse pensamento crítico dos estudantes em formação, ao proporcionar pensar a história e a sociedade por seu próprio ponto de vista, quando os espectadores se vêem diante da mesma situação (ou de uma situação semelhante), fazendo com que o filme seja um espelho onde vemos a nós mesmos (ARROYO, 2009).

E as obras cinematográficas têm uma peculiaridade por expressar o conteúdo transcrito nos livros e nas ementas escolares/acadêmicas por meio de sons, imagens e performances, proporcionando uma experiência diferenciada. Ao atuar no campo das sensibilidades, possibilita vivências históricas que ultrapassam o âmbito cognitivo, pois que ao serem acessadas assumem significados nem sempre condizentes com a história escolarizada.

Aísha Melo (2015) reflete que com os filmes podemos aprender tanto quanto aquilo que também podemos aprender com os livros. “Mais do que tal conteúdo ou modo de pensar, filmes podem mostrar que existem diferentes formas de fazer qualquer coisa” (2015, p. 82), aponta a autora.

Convém enfatizar que muitas das escolas ainda não estão adaptadas a este novo – na verdade, muito mais velho do que se pensa – processo. Desde questões materiais à formação, encontramos alguns entraves quando associamos o uso de filmes no ambiente escolar. Sérgio Medeiros indica que

[...] na prática escolar, muitas vezes fica ressaltado um conflito inquietante entre o processo promovido pelo desenvolvimento dos meios audiovisuais, originando uma multiplicidade de processos comunicativos – televisão, computador, cinema, fotocopiadoras e celulares cada vez mais sofisticados – e as dificuldades e resistências, objetivas e simbólicas, para a apropriação dessas linguagens na prática educativa escolar (MEDEIROS, 2012, p. 15).

Patrícia Barcelos (2009) também pondera sobre esses conflitos encontrados na escola, uma vez que enquanto muitos dos alunos têm acesso aos mais sofisticados aparelhos celulares, que os possibilitam, além de fotografar e filmar, transmitir dados e



compartilhar informações, interagindo entre si em um processo contínuo que também produz aprendizagem, a escola continua subutilizando as imagens em movimento, com o que a autora denomina de utilização acessória da imagem.

Para Adriana Moellmann (2009, p. 22), “somos também alfabetizados pelas imagens”. A autora reflete sobre o despreparo, não apenas dos alunos, mas também dos professores, em relação à apropriação dos filmes, em especial às imagens e aos sons que eles transmitem.

E ao continuar subutilizando as imagens, a escola parece não reconhecer o poder delas e da estética no processo formativo – neste caso, tanto dos discentes como também dos docentes, que em seu processo de formação tiveram a mesma orientação com que pretendem formar seus alunos, mesmo que às vezes participem de cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada.

Laura Coutinho (2009) estabelece a relevância de se aproximar o cinema do processo pedagógico escolar, afirmando ser não apenas possível, mas também desejável esta aproximação, desde que ultrapasse a perspectiva da obrigatoriedade da liberdade em sala de aula.

Outro conflito que podemos apontar com esta aproximação consiste no fato de que “ainda hoje, pesquisas mostram que a apropriação crítica do discurso midiático em atividades educacionais não é prática que se concretizou” (SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012, p. 236).

Inês Teixeira e José Lopes (2003), por sua vez, deixam claro que essas imagens precisam ser decifradas e compreendidas, para que dessa forma os sujeitos que tenham a experiência formativa pelo cinema consigam ter uma experiência plena de prazer e sentido. E no processo escolar,

[...] qualquer gênero cinematográfico pode ser utilizado, seja ele documentário, filme histórico ou ficcional, porém o uso desse material deve ter sempre a orientação do professor e com objetivos específicos, não apenas como passatempo ou momento de diversão. Além disso, a escolha do filme deve levar em conta sua relação com o conteúdo estudado (LITZ, 2009, p. 26).

Todavia, reconhecemos “o modo colonialista com que o território do cinema tem sido incorporado à educação” (MEDEIROS, 2012, p. 17), averiguando assim um papel secundário dos filmes no processo formativo, muitas vezes apenas como uma mera ilustração do discurso docente e dos assuntos por ele ou por ela abordados.



Enquanto o ensino pautado em sua função memorística parece mais distanciar do que aproximar o alunado dos assuntos presentes, o filme por sua vez costuma promover uma maior abertura e identificação, ao problematizar a mesma temática por outros pontos de vista e condições, não excluindo o potencial contido também no livro didático e apostilas, mas, neste caso, explorando-o em suas múltiplas possibilidades¹⁷.

O cinema no ensino de História

No ensino de História, o cinema se apresenta como mais um elemento a favorecer a prática docente e o ensino dos conteúdos programáticos, uma vez que as crianças, jovens e adultos interagem com a história em diferentes contextos sociais e com variados suportes, como a literatura, o teatro, a música, os monumentos, os museus interativos, as páginas da internet, os filmes, etc. Entendemos que nessas interações as subjetividades individuais e coletivas se constituem através de processos de negociação que os sujeitos estabelecem entre si, com os outros e com o mundo que acessam.

Têm-se, geralmente, dois enfoques quando associamos o cinema no ensino de História. O primeiro trata dos filmes como documentos históricos, utilizados para aprofundar uma reflexão sobre o período em que foram produzidos; e o segundo trata dos filmes como “discursos sobre a história, sobre os quais se constroem críticas historiográficas a partir das análises de suas abordagens históricas. Nessa última abordagem, os filmes são definidos como agentes da história” (SOUZA, 2012 p. 76).

Mais estritamente, no âmbito da pesquisa acadêmica, são três as abordagens com frequência contempladas pelos pesquisadores da área: “1. Filmes históricos para ilustrar conteúdos históricos; 2. Utilização dos filmes históricos como fontes para trabalho pedagógico em aula; 3. Abordagem dos filmes a partir da perspectiva do *letramento midiático*” (SOUZA, 2012, p. 86).

Sobre os estudos e reflexões entre a história e o cinema, Santiago Júnior (2012) identifica, na historiografia tradicional brasileira, duas correntes principais de trabalhos que abordam o cinema: uma da história social e uma da história cultural – não sendo elas autoexcludentes. A primeira corrente (ou grupo), da história social, seria

¹⁷ Cabe salientar que esta é uma exigência oficial, uma vez que foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 26 de junho de 2014, a lei nº 13.006, que torna obrigatória a exibição de, no mínimo, duas horas de filmes nacionais por mês nas escolas de educação básica do país como componente curricular (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm). Na obra organizada por Adriana Fresquet (2015) podemos observar considerações pertinentes sobre a lei em diversos aspectos.



[...] mais flexível nos métodos e propostas, menos cerrada no aporte teórico e apresenta problemáticas que vão desde cinema e política, relações com instituições como a Igreja ou o Estado até as estruturas e relações de dinâmicas sociais nas quais são produzidas os filmes. Preocupa-se muito com circuitos de exibição, salas de cinema, intervenções políticas, políticas culturais, relações institucionais de poder, relações de produção de imagens e com outros meios audiovisuais. No Brasil, trabalhos de pesquisadores como Mônica Kornis, Maria Helena Capelato, Marcos Silva, Sheila Schvarzman, Soleni Fressato, Jorge Nóvoa, Eduardo Morettin são alguns de seus nomes representativos (SANTIAGO JÚNIOR, 2012, p. 164).

Em relação à segunda corrente, ou segundo grupo, da história cultural, ela destaca mais as apropriações e representações sociais produzidas a partir – ou por meio – dos filmes. Segundo Santiago Júnior, esta corrente

[...] indaga sobre as representações culturais da realidade, as apropriações e as identidades sociais no cinema, tornando-se o campo por excelência da reflexão sobre a representação cinematográfica da história. Preocupada com as construções culturais das subjetividades, identidades, topografias e comunidades interpretativas, tende a observar a intertextualidade entre as diferentes linguagens na sua aparição cinematográfica a partir de um referencial teórico mais cerrado, sendo referência muito frequente os conceitos de Roger Chartier na base de reflexão e metódica. As publicações de José d'Assunção Barros, Alcides Ramos, Sandra Pesavento, N. Davi, Mirian Rossini investem nesse recorte (SANTIAGO JÚNIOR, 2012, p. 164).

Esta classificação proposta é compreendida com uma finalidade didática e operacional, não devendo ser entendida, por conseguinte, como excludentes, enquadrando-se em uma ou em outra, como ressalta Ferreira (2014). Santiago Júnior ainda destaca que “Os pontos de intersecção entre as “correntes” são muitos, entre eles uma concepção ora mais ora menos explícita do cinema como campo social historicamente constituído” (2012, p. 164).

Reconhecemos que a História atua na interpretação do passado, ou como nos alertava Marc Bloch, na interpretação “dos homens, no tempo” (2001, p. 55). E para isso ela pode utilizar de diversos recursos e fontes para promover esta interpretação. Os filmes, quando utilizados, podem possibilitar outras experiências que diferem das que os discentes costumam ter com o livro didático, por exemplo – até por considerarmos que o conhecimento da História não se fecha em si mesmo e em seus recursos mais tradicionais.



Mesmo com esse desenvolvimento das discussões sobre o cinema no meio social, no contexto escolar são muitos os desafios a serem superados – sejam eles de ordem material ou formativa.

Na experiência estética as fontes muitas vezes se relacionam entre si, articulando-se na constituição de suas narrativas. E nesta pesquisa nos interessa compreender a experiência possibilitada pelo uso de filmes com um grupo de estudantes do Ensino Médio.

A sociedade da imagem (ou do audiovisual)

Conforme ressalta o arquiteto finlandês Juhani Pallasmaa, vivemos em uma sociedade que “centra na visão e na audição – sobretudo na visão – os sentidos socialmente privilegiados. Os códigos culturais são cada vez mais centrados nos olhos, no campo visual – a imagem diz tudo” (2011, p. 16).

Nesta centralização dos olhos (ou, mais especificamente, do olhar), as imagens em movimento são produzidas e “consumidas” numa escala impressionante. Os filmes fazem parte do processo formativo de praticamente todos os sujeitos. Seja em casa, geralmente por meio dos aparelhos televisivos, celulares e DVD, nas salas de cinema, ou no ambiente escolar, eles estão disponíveis e são cada vez mais acessados.

Este processo de ampliação do acesso às obras cinematográficas nos leva a realizar reflexões provenientes de um processo cultural referente à formação da civilização moderna ocidental: de perceber as imagens como algo assustador, como se elas pudessem ocupar o lugar dos humanos, e por isso deveriam ser consideradas como algo inferior, ou de menor relevância, à formação humana.

Este processo gera uma hierarquia no processo formativo do ser humano que persiste ainda hoje, quando pensamos na potencialidade dos filmes em nossa formação. Assim sendo, as imagens não teriam a mesma capacidade de produzir ideias como o texto escrito, por exemplo; podendo até mesmo desencadear uma diminuição no número de leitores, devido às adaptações de obras literárias pelo cinema. Como se as imagens pudessem diminuir a criatividade e criticidade do ser humano, sem considerar que podemos “refletir tanto diante das imagens quanto diante das palavras” (OLIVEIRA, 2006, p. 126).

Robert Stam (2006) pondera sobre a suposta inferioridade da imagem ao problematizar algumas adaptações de obras literárias pelo cinema. O autor alega que essa relação hierárquica entre o texto escrito e o filmado advém de uma “constelação de



preconceitos primordiais”, entre os quais, a iconofobia, “cujas origens remontam não só às proibições judaico-islâmico-protestantes dos ícones, mas também à depreciação platônica e neo-platônica do mundo da aparências [*sic*] dos fenômenos” (STAM, 2006, p. 21).

Na contemporaneidade, este preconceito cultural histórico pode ser evidenciado com nitidez na segunda metade do século XX, quando o cinema e a televisão tornam-se mais presentes na vida das pessoas e quando a análise e a recepção das obras cinematográficas, bem como do papel e poder da mídia na sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997), passam a ter maior relevo.

Italo Calvino, em meados de 1984, ao escrever suas *lições* para o novo milênio, refletiu sobre a problemática da imagem na sociedade de sua época, questionando o valor, o sentido e o significado dessas imagens em incessante (re)produção. Segundo ele,

[...] Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens; os *media* todo-poderosos não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos – imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis. Grande parte dessa nuvem de imagens se dissolve imediatamente como os sonhos que não deixam traços na memória; o que não se dissolve é uma sensação de estranheza e mal-estar (CALVINO, 1990, p. 73).

Georges Balandier (1999), ao discutir a cultura contemporânea no final do século XX, reflete sobre o processo de banalização do imaginário social por meio da constante repetição de imagens sem uma orientação crítica de seus usos. Com isso,

[...] A sociedade da comunicação, com suas mídias que dão um superpoder à oralidade e à imagem, que mantêm a impressão de atingir a diversidade do mundo e a visão da História em vias de se fazer, sobrecarrega o imaginário, banaliza pela inflação e pela repetição aquilo de que poderia se nutrir, embaralha as distinções entre o real e a simulação ou a aparência, entre o verdadeiro conhecimento e a ficção. [...] (BALANDIER, 1999, p. 27).

Poderíamos comparar com *a destruição da aura da obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* que Walter Benjamin, na Alemanha da década de 1930, já enfatizava. Numa época que em que se privilegia a difusão da técnica, da mercadoria e



do espetáculo como elementos preponderantes da nossa cultura (BALANDIER, 1999), convém levar em consideração as palavras do antropólogo e sociólogo francês e do escritor italiano, ao nos remetermos aos usos do cinema no contexto escolar e ponderar sobre suas potencialidades e possibilidades.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Situando o estudo

A presente pesquisa foi realizada com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio de um colégio da rede pública federal, localizado em São Cristóvão/SE, delimitando-se a quarenta e sete (47) estudantes – vinte e um (21) de uma turma e vinte e seis (26) de outra – em um primeiro momento (na aplicação dos questionários); e a quinze (15) em outro posterior (na realização das entrevistas).

O colégio escolhido foi o Colégio de Aplicação (CODAP), que se encontra no espaço geográfico da Universidade Federal de Sergipe, nos possibilitando duas vantagens: a de estarmos geograficamente próximos a ele; e a de termos maior acesso às turmas, uma vez que a instituição serve como “campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino”, como consta em seu site oficial¹⁸, além de proporcionar práticas de estágios aos graduandos das licenciaturas¹⁹.

A escolha desse colégio e dessas turmas deu-se também devido a situação que encontramos ao tentar realizar a pesquisa em outras instituições da rede pública e privada. Na rede pública municipal e estadual, houve uma greve que interferiu na coleta das informações, e na rede privada havia a problemática do tempo – os alunos não poderiam “perder tempo” respondendo questionários ou participando de entrevistas, pois estes deveriam estar focados para a prova do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

Pensando na flexibilidade e inclusive em nosso próprio tempo de pesquisa, resolvemos modificar nosso planejamento – antes a proposta era realizar a pesquisa com uma turma da rede pública e outra da rede privada – delimitando nosso estudo ao CODAP. Entretanto, a greve na rede federal também afetou a instituição.

¹⁸ <http://codap.ufs.br/>

¹⁹ Devido a estas práticas na instituição, alguns trabalhos, entre monografias, relatórios e dissertações já foram produzidas tendo como objetos/sujeitos de estudo os alunos da instituição, como podemos perceber no site da Biblioteca Central da UFS.



Como procedimentos metodológicos, escolhemos a aplicação de questionários²⁰, a realização de entrevistas e a observação em sala de aula. Aplicamos o primeiro questionário na turma A na última semana antes da greve ter início – que teve início no dia 28 de maio de 2015 – e o segundo questionário, com a turma B, foi aplicado na primeira semana após o período da greve – as aulas retornaram no dia 19 e outubro de 2015.

Assim, ficamos com os vinte e um (21) questionários aplicados antes da greve com a turma A e vinte e seis (26) aplicados posteriormente à greve com a turma B, resultando num total de quarenta e sete (47) questionários analisados em conjunto.

O questionário aplicado tinha dezoito (18) questões e objetivava identificar o grau de relevância que as respostas apontavam sobre os filmes em relação ao processo formativo escolar, com questões fechadas e abertas que indagavam desde a frequência com que os alunos iam ao cinema como se utilizariam de filmes caso fossem, eles próprios, professores.

Devido à limitação dos questionários para uma pesquisa de caráter qualitativo, optamos também pela realização de entrevistas. Para este procedimento tivemos alguns problemas, pois a quantidade de alunos presentes diminuía cada vez que se aproximava o fim do semestre e ainda precisávamos conciliar nossas tentativas de marcar as entrevistas com os projetos que eles estavam realizando no momento.

O tempo de greve que afetou o Colégio – quase cinco meses – inviabilizou nossa intenção de inserção no campo como havíamos planejado, bem como as entrevistas individuais. Quando começamos a pesquisa de campo, houve uma nova configuração nas aulas dos estudantes do Ensino Médio, o que fez com que nossas observações ficassem restritas há poucos dias.

Nossas observações consistiriam em analisar as aulas de História no 3º ano A, identificando o uso pedagógico de filmes realizado pelo docente e como a experiência com os filmes contribuiriam (ou não) para o processo formativo dos estudantes. No entanto, com a nova configuração, os estudantes não estavam mais tendo aulas comuns, como antes da greve. Agora, devido ao fato de que o Enem já havia passado, e os alunos realizado a prova, eles estavam trabalhando com projetos integrados interdisciplinarmente.

²⁰ Ver em anexo 2.



Estes projetos consistiam em uma apresentação teatral, em exposições na escola sobre assuntos escolhidos pelos professores, na criação de origamis, na construção de uma caverna – da representação de uma caverna – no rol da Biblioteca Central da UFS (BICEN) e na construção de uma horta. Os alunos escolhiam quais projetos queriam participar ou não, ficando a cargo de cada um contribuir naquele que escolhessem.

Nas aulas de História, o professor optou por trabalhar com apresentações sobre a Música Popular Brasileira, dando aos alunos uma lista de quarenta nomes de artistas brasileiros, onde eles deveriam pesquisar e apresentar em equipe (de no máximo três integrantes) a história do artista selecionado.

Não havia mais um planejamento escolar focado no estudo de conteúdos em sala de aula, pois o objetivo final do processo de ensino era justamente a preparação para a prova do Enem. Com isso, nem todos os estudantes acompanhavam mais as aulas, e nem todos participavam das atividades. O clima de dispersão era presente.

Logo no primeiro dia de observação na turma durante a aula de História, devido a pouca quantidade de alunos, resolveram juntar as turmas A e B. E assim continuou até o fim do semestre letivo – que ocorreu no dia 22 de dezembro.

As aulas aconteciam às sextas-feiras, porém, durante este período, estava ocorrendo um concurso público na instituição para a contratação de um novo professor de História; e os professores de História que já atuavam no Colégio estavam participando da banca examinadora. Dessa forma, em alguns dias não houve aula por conta tanto do concurso quanto dos projetos realizados pelos discentes.

Durante o período de observação, pudemos presenciar dois vídeos utilizados nas aulas. O primeiro foi no primeiro dia de observação, em que o professor de História passou um breve documentário sobre a história da Música Popular Brasileira, visando introduzir a temática aos discentes; e outro, com o professor de Física em parceria também com o professor de História, foi o filme recém-lançado na época, “Perdido em Marte” (*The Martian*, 2015, de Ridley Scott), que chamou bastante atenção dos discentes.

Com paciência e persistência, conseguimos realizar quinze (15) entrevistas, divididas em cinco (05) momentos: em um primeiro momento realizamos a primeira entrevista com três estudantes da turma A; em outro momento realizamos com quatro estudantes da turma B; em um terceiro momento realizamos com mais quatro estudantes da turma B; num quarto momento, com dois estudantes da turma A; e no quinto momento, com mais dois da turma B.



Como eles estavam trabalhando juntos, resolvemos fazer a análise dos dados também em conjunto, mesmo que as entrevistas tenham sido realizadas separadamente, por grupos. Nossa opção por fazer entrevistas em grupo deu-se por indicação dos próprios estudantes colaboradores da pesquisa, que devido aos projetos que estavam desenvolvendo não poderiam ceder os membros com interesse em participar, e pelo fato de que cada uma transcorreria, numa média que estabelecemos, entre 40 a 120 minutos (dessa forma, se optássemos pela entrevista individual, como gostaríamos de ter realizado, não conseguiríamos obter mais que cinco participantes). No fim, consideramos que essa opção foi produtiva, pois os estudantes se mostraram mais tranquilos e abertos quando realizavam a entrevista com seus colegas, promovendo um diálogo que transcendia as próprias questões postas.

As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido. Devido ao caráter dialógico obtido, algumas questões foram ampliadas e outras acrescentadas, como algumas foram dispensadas de uma possível análise posterior.

No texto, as entrevistas apresentadas e analisadas distinguem-se em cinco grupos, a saber: Grupo 1, composto pelos participantes²¹ *Pedro* (16 anos), *Kevin* (17 anos) e *Fernanda* (17 anos); Grupo 2, composto por *Andrezza* (17 anos), *Ruan* (17 anos), *Camila* (17 anos) e *Isaías* (17 anos); Grupo 3, com *Ádria* (17 anos), *Gabriel* (17 anos), *Levi* (17 anos) e *Daniel* (17 anos); o Grupo 4, que por sua vez conta com *Juliana* (17 anos) e *Vivian* (16 anos); e o Grupo 5, com *Taís* (18 anos) e *Tawã* (17 anos). Elas seguem esta ordem de apresentação para melhor situar o leitor.

Objetivos e método

Nosso objetivo geral foi identificar e analisar o uso pedagógico do cinema no ensino de História em duas turmas do Ensino Médio e a experiência formativa possibilitada aos discentes pelos filmes. Neste contexto, em nosso horizonte de pesquisa tivemos como objetivos específicos verificar se os alunos tiveram acesso a filmes durante o Ensino Médio nas aulas de História; qual a percepção deles em relação aos recursos mais relevantes ao processo de aprendizagem; e como os filmes assistidos durante esse período atuaram no processo formativo escolar.

²¹ Optamos por deixar os verdadeiros nomes dos participantes, uma vez que eles não indicaram nenhuma objeção quanto a este procedimento. A nosso ver, isso também colabora a reconhecer, nas narrativas transcritas, aqueles que nelas se apresentam (não apenas como objetos e/ou dados, mas como sujeitos).



Para o recorte empírico do estudo, optou-se em escolher o Ensino Médio devido ao grau de referências que estes estudantes provavelmente já tenham adquirido. Pela faixa etária dos sujeitos, acreditamos que

possibilita um trabalho mais sistemático [...], pois temos também como um subtema de nossa pesquisa uma reflexão sobre o cinema como objeto de conhecimento, e não somente deste tomado como recurso. Isso demanda do aluno uma maior capacidade de abstração e, portanto, uma idade mais avançada (CIPOLINI, 2008, p. 69).

Neste sentido, salientamos que se trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, que parte de um fenômeno social concreto – o uso de filmes em sala de aula e sua contribuição ao processo formativo dos discentes. Oliveira conceitua a abordagem qualitativa como “sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou sua estruturação” (2007, p. 37). Ainda segundo a autora:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

Ao definir como procedimento de pesquisa a abordagem qualitativa, opta-se por um método de investigação que tem como uma de suas características a análise descritiva. E ao descrever as variantes do uso de filmes e as experiências narradas pelos discentes, estamos também buscando interpretar este fenômeno.

El ser humano está inmerso en un mundo ya estructurado, histórica, cultural y lingüísticamente, y al mismo tiempo produce un campo abierto de posibilidades, y la hermenéutica es una disciplina que articula arte y ciencia en la interpretación de textos cuya polisemia es el producto de múltiples prácticas.

El texto posee un significado que tiene una intención con sentido y referencia. Sentido, en cuanto susceptible de ser comprendido; referencia, a un mundo real o ficticio producido por el texto mismo (MICIELI, 2015, p. XIII).

No que diz respeito ao método de pesquisa, o trabalho ancora-se na fenomenologia-hermenêutica, aqui “concebida como uma postura teórico-prática diante da pesquisa, ultrapassando o necessário e imprescindível rigor metodológico para



transformar-se em uma forma de interpretar o mundo” (LUCINI, 2007, p. 14); ou os fenômenos nele observados.

“A fenomenologia hermenêutica é, antes de tudo, uma nova postura e disposição, resultado da desconstrução dos conceitos que na tradição petrificam os fenômenos” (SEIBT, 2010, p. 13), permitindo ao pesquisador não se limitar a hipóteses ou ideias pré-concebidas e nem à ideia de se distanciar integralmente do objeto estudado.

Segundo Santos Filho e Gamboa (2009), a abordagem fenomenológico-hermenêutica utiliza de um processo de pesquisa que recupera o contexto de significação daquilo que é estudado a partir da análise das partes em direção ao todo.

[...] as abordagens fenomenológico-hermenêuticas iniciam o processo, valendo-se da parte (o símbolo, o gesto, a expressão, o texto, a manifestação do fenômeno), e caminham em direção do todo, recuperando o contexto de significação (método compreensivo). O conhecimento acontece quando captamos o significado dos fenômenos e desvendamos seu verdadeiro sentido, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos, as estruturas básicas e as essências (invariantes), com base nas manifestações empíricas (variantes). Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos [...] (GAMBOA, 2009, p. 95).

Neste sentido, intencionamos refletir sobre o uso pedagógico dos filmes e a experiência formativa possibilitada aos alunos a partir deles, por meio dos dados obtidos em nossas observações e entrevistas. Em relação aos discentes, identificamos como eles percebem o filme em seu processo formativo escolar, refletindo sobre os efeitos da arte cinematográfica em relação à sua própria formação e à compreensão dos conteúdos estudados.

Com o auxílio dos questionários e das entrevistas, conhecemos mais sobre a relação que os alunos estabelecem com o cinema – suas preferências de gêneros; a frequência com que costumam assistir filmes; a média de filmes assistidos na sala de aula durante o Ensino Médio até o momento; em quais disciplinas os filmes foram exibidos; se eles consideram pertinente o uso de filmes para a compreensão dos conteúdos estudados; qual grau de relevância eles atribuem ao filme em relação a outros recursos, como o livro didático, a internet e a explicação do professor, por exemplo; se eles pesquisam assuntos abordados nos filmes que assistem; se já conseguiram compreender melhor uma situação e/ou assunto; como o filme ajudou para isso, entre outras questões.



Composição arquitetônica do texto

Nosso texto está arquitetado em três seções, onde problematizamos o potencial da arte cinematográfica no contexto escolar e no processo formativo dos jovens entrevistados na pesquisa, a partir de suas próprias narrativas.

Na primeira seção temos a introdução e justificativa, já apresentadas anteriormente em diálogo com alguns autores do nosso trabalho. Destacamos ainda os percursos metodológicos adotados na pesquisa, bem como os caminhos percorridos que nos levaram à sua produção.

Ao transcrever os motivos que nos levaram a produzir este trabalho, somos compelidos a rever nossos processos iniciais com a sétima arte, buscando na memória os lugares reservados à experiência que o cinema nos proporcionou. Com isso, compartilhamos algumas situações vivenciadas em nosso processo formativo com as obras cinematográficas.

A segunda seção, por sua vez, compreende o debate a respeito do cinema no contexto escolar e o uso pedagógico de filmes, em especial no Ensino de História, abordando a relevância da temática no contexto sócio-educacional e analisando algumas das narrativas dos estudantes.

Aqui, abordamos se os discentes consideram pertinente o uso de filmes para a compreensão de conteúdos, como eles percebem o tempo do docente para realizar esta atividade em sala de aula, se fariam uso dela caso fossem professores, entre outras questões referentes ao cinema na escola.

A seção que encerra nosso estudo engloba a discussão sobre a experiência estética no processo formativo dos discentes, articulando os conceitos de experiência em educação, com Larrosa, experiência estética, com Gadamer, e efeito estético, com Iser, relacionando-os ao que os participantes nos relataram; e também elaboramos nossas considerações possíveis, uma vez que o texto não se encerra em si mesmo, mas se abre a novas possibilidades.

Destacamos também os apêndices que compõem a parte final desta dissertação, onde refletimos sobre a história do cinema e sobre três de suas dimensões – estética, científica e política –, numa forma de complementar algumas das discussões empreendidas durante o texto e melhor esclarecer a relevância desta arte; bem como indicamos, na parte final do trabalho, uma lista de obras cinematográficas que se



relacionam à nossa temática e que servem de referência para compreender mais profundamente algumas das questões abordadas.

Com esta pesquisa esperamos estar contribuindo, de algum modo, na produção e discussão fecunda sobre o cinema no processo formativo escolar dos discentes e na utilização pedagógica dos filmes neste espaço de formação; buscando também manter em aberto o diálogo proposto, convidando outros nomes a somar neste processo investigativo.





TITLE

SEÇÃO II

DIRECTOR

CAMERA

DATE

SCENE

TAKE

O CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR E O USO PEDAGÓGICO DE FILMES

Um breve contexto histórico do cinema

Ao propormos investigar as aprendizagens históricas possibilitadas pelo uso de filmes em sala de aula, entendemos que se faz necessário compreender o cinema em três de suas dimensões, para nortear a relevância dessa arte-técnica-indústria na cultura moderna e assim contextualizar nosso objeto de estudo, para que o leitor possa situar-se em relação a presente temática.

Referimo-nos à sua dimensão estética, técnica e política, que de diferentes formas tem contribuído, ao longo da história, no desenvolvimento das sociedades modernas. Se considerarmos que a árvore genealógica do cinema possui muitos ancestrais, notaremos que eles tinham em comum uma função lúdica, de espetáculo, quando era utilizado para surpreender e assustar as pessoas, como acontecia com as lanternas mágicas no século XVII, e uma função científica, quando também servia aos estudos ainda incipientes na época, sobretudo a astronomia e anatomia, e para o ensino, sendo considerado um excelente instrumento pedagógico.

Em relação a estas dimensões e suas práticas, muitos foram os procedimentos que anteciparam o surgimento do cinema, desde o princípio da *câmera obscura* descoberto entre os séculos IV e V a.C., até os mecanismos que permitiram o registro das cenas cotidianas em imagens por meio da *heliografia*, posteriormente batizada de fotografia, no final do século XIX.

Devido a convergências dos resultados obtidos com essas pesquisas e invenções – provavelmente iniciadas com a câmara escura (ou *camera obscura*), passando pelos espelhos mágicos, pelas placas luminosas, as lanternas mágicas, os megascópios, os panoramas, dioramas, daguerreótipos, entre outros, até que a técnica cinematográfica fosse enfim materializada por Marey e Edison, cabendo a Émile Reynaud, e em seguida aos irmãos Lumière (e também outros), resolver o problema da projeção animada – foi possível ao cinema ocupar o lugar que ele assume hoje, como a mais relevante de todas as artes, mesmo sendo a mais jovem delas.

A evolução de todos esses procedimentos, de todas essas técnicas, permitiu aos espectadores do cinema uma fruição artística até então nunca antes possibilitada, o que levou os industriais daquele período, no início do século XX – e também os dirigentes políticos – a notar aquela arte-técnica em desenvolvimento como um dos principais produtos da indústria cultural em nível planetário.



Durante as duas Grandes Guerras²², os filmes foram utilizados de diversas maneiras por todos os regimes – seja para informar aos imigrantes que fugiam das guerras sobre os modos de vida da nova cultura que eles agora se inseriam, como para formar a mentalidade social das pessoas, sendo desenvolvidos filmes que enalteciam o regime nazista durante a Segunda Guerra, por exemplo, ou filmes que incitavam os estadunidenses a perceber os comunistas como o grande perigo do modo de vida preterido naquele país durante a Guerra Fria²³.

Como grande realização da ciência e da vida moderna, o cinema (com sua linguagem, ou suas linguagens) e os filmes (com suas escrita específica, resultante do processo de montagem no que se refere aos elementos verbais, visuais e sonoros) permitiram aos espectadores uma experiência maior e aos dirigentes sociais, bem como aos contrários a eles, meios de propagar ideologias e modos de ver o mundo, os sujeitos e seres que nele (sobre)vivem e os fenômenos então presentes. Desse modo, o cinema vem exercendo forte influência em relação a aspectos econômicos, culturais e políticos das sociedades²⁴.

Em âmbito geral, os estudos com cinema ganharam relevância e notoriedade, legitimando-o como disciplina e campo de estudo interdisciplinar. Nos Estados Unidos e na Europa, esse avanço temático ocorre especialmente a partir de 1960, sendo possível verificar um número cada vez maior de discussões no meio acadêmico sobre o alcance social do cinema e suas possibilidades.

David Bordwell (2005) descreve as duas grandes correntes de pensamento que prevaleceram entre as décadas de 1960 e 1980, da teoria da posição-subjetiva e do culturalismo. A primeira buscava identificar os sentidos diversos da recepção entre os textos/filmes por meio de mecanismos semióticos, ideológicos e psíquicos, enquanto a segunda era menos totalizante, buscando nos indivíduos, no público/espectador, estes sentidos, proporcionando “uma enorme variedade de materiais para pesquisa ao proceder a estudos de caso ou à investigação de micro-histórias” (BORDWELL, 2005, p. 39).

O teórico estadunidense denomina as duas correntes de “grandes teorias”, pois “se fundam sobre uma série de premissas substantivas a respeito da natureza da sociedade, da história, da mente e do sentido” (BORDWELL, 2005, p. 63). Uma terceira teoria que ganha

²² Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

²³ Caracterizada como um conflito político, ideológico, econômico, tecnológico e militar entre os Estados Unidos e a União Soviética, que compreende o período final à Segunda Guerra (1945) até a derrubada do Muro de Berlim (1989) e a reunificação da Alemanha (1990), conforme esclarece Marc Ferro (2008). A expressão “Guerra Fria”, segundo Christopher Hitchens (2006), foi cunhada pelo escritor inglês George Orwell.

²⁴ Para melhor compreender aspectos referentes à história do cinema e a relação entre as três dimensões comentadas, ver Apêndice 1.



força entre o final de 1980 e início de 1990 – e o autor considera mais modesta por investigar questões mais pontuais e não estar comprometida com teorias tão abrangentes – seria a pesquisa “nível-médio”, que se concentra na profundidade da pesquisa, propondo explicações tanto empíricas quanto teóricas.

Ainda de acordo com David Bordwell (2005), a introdução de estudos sobre (e de) cinema na academia a partir do final da década de 1960 possibilitou um trabalho de pesquisa mais sistemático, refletido posteriormente tanto nas produções teóricas quanto nos cursos, encontros, seminários e outros eventos que agregassem o debate em questão. O cinema como inquietação acadêmica, como descreve Bordwell, ganhou cada vez mais território nos espaços de formação sistemática.

Cinema e educação no contexto escolar brasileiro

No Brasil, desde o início do século XX o cinema teve considerável relevância dentro do processo pedagógico e político nacional. Katia Abud (2003), Ana Nicolaça Monteiro (2006), Renato Mocellin (2009), Selva Guimarães Fonseca (2009), Daniel Righi (2011), Josineide Silva (2012), Enio de Freitas (2012), Lara Pereira e Cristiani Silva (2014), entre outros, apontam o movimento escolanovista como um dos principais responsáveis pela introdução de filmes no cenário escolar enquanto proposta educativa.

Intelectuais pertencentes ao movimento da Escola Nova salientavam o potencial da utilização do cinema no processo educativo. Segundo Katia Abud (2003, p. 186), estes pensadores “sugeriam a utilização dos recursos audiovisuais, em especial o cinema (que havia tido um espetacular desenvolvimento nas décadas de 10 e 20) como uma maneira de estimular e tornar o processo de aprendizagem interessante para o educando”.

Assim, os escolanovistas identificaram o potencial didático dos filmes, demonstrando a necessidade do uso deste recurso à educação. O movimento da Escola Nova, na década de 1920 no Brasil, “encontra no cinema mais um recurso que, juntamente com as ilustrações e projeções fixas, permite que o ensino concentre-se na experiência do aluno, motivando seu interesse, e afaste-se do verbalismo e da repetição de conteúdos” (RIGHI, 2011, p. 67-68).

É em 21 de janeiro de 1928 que Fernando de Azevedo, na época diretor da Diretoria de Instrução Pública na Reforma da educação que promoveu no Distrito Federal, introduziu o Cinema Educativo nos artigos nº 633 e 635. Ana Monteiro (2006) ressalta ainda que neste mesmo ano algumas películas passaram a ser utilizadas pelas escolas.



Nesta perspectiva, o uso de filmes ocorreria em diferentes tipos de escolas, ou seja, do “ensino primário, normal, doméstico e profissional”, sendo um instrumento a serviço da educação, tendo como objetivo auxiliar o ensino em conteúdos de disciplinas específicas (SILVA, 2012, p. 61).

Em agosto de 1929 ocorreu a *1ª Exposição de Cinematographia Educativa*, realizada no Distrito Federal, tendo como objetivo demonstrar que “o cinema não entrava em ambiente escolar para substituir outros tipos de aparelhos existentes, mas, sim, que cada um teria sua função própria” (MONTEIRO, 2006, p. 13).

No ano de 1931, no período de 22 a 28 de junho, realizava-se, no Estado de São Paulo, a *Exposição Preparatória do Cinema Educativo*, no Instituto Pedagógico, por Iniciativa da Diretoria Geral do Ensino. Entretanto, só em 1933 o Cinema Educativo foi instituído por lei no Estado (MONTEIRO, 2006).

A relação entre o cinema e a educação, ou melhor, o cinema como recurso pedagógico no processo de ensino, mais conhecido como “cinema educativo”, teve grande impulso com a criação, em 1937, do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, órgão ligado ao Ministério da Educação e Saúde Pública²⁵.

Este órgão produzia e distribuía filmes educativos nas escolas, além de promover e nortear a utilização do cinema no ensino. Sua orientação, no entanto, seguia os valores políticos definidos pelo governo Vargas.

Vanessa Carrera afirma que o INCE tinha a função de “documentar as atividades científicas e culturais realizadas no país para difundi-las, principalmente, na rede escolar, mas esse meio também era utilizado para propagar valores morais, cívicos e patrióticos defendidos pelo governo da época” (2012, p. 32).

Diante da perspectiva política assumida pelo governo Vargas, que pretendia difundir a ideia de unidade nacional, “o cinema torna-se um veículo privilegiado não só para educar, como também para construir uma nação e uma raça” (LINO, 2007, p. 166). Um pronunciamento de Getúlio Vargas, em 25 de junho de 1934, resume indiscutivelmente o caráter adotado pelo governo em relação às obras fílmicas:

O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, crescendo a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola.

²⁵ Carrera (2012); Fonseca (2009); Nascimento (2008); Holleben (2007); Monteiro (2006).



Associando ao cinema o rádio e o culto nacional dos desportos, completará o Governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil dos instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil. E a raça que assim se formar será digna do patrimônio invejável que recebeu (VARGAS, 1934, p. 188-189).

Discurso semelhante ao que outras nações em regimes de ditadura promoviam para difundir o uso do cinema em prol da orientação política assumida. Wagner Pereira, analisando esse período do cinema na Era Vargas, afirma que “sendo o cinema, no período de pré-1930, um dos meios de comunicação mais importantes, não causa surpresa já existirem propostas no sentido de utilizá-lo como meio de auxiliar o ensino” (2008, p. 326).

Dessa forma, “o cinema não só desempenharia uma função educativa, mas também deveria contribuir para unir e entrelaçar as forças vivas da nação” (PEREIRA, 2008, p. 328). Ou seja, estaria diretamente ligada aos interesses e objetivos do governo.

Cabe salientar que “Em termos práticos, houve uma grande distância entre a proposta governamental articulada a partir do INCE e o que efetivamente se concretizou nas escolas do país” (RIGHI, 2011, p. 114). Limitações de diversas ordens – materiais, econômicas, geográficas, fizeram com que poucos estabelecimentos de ensino adquirissem projetores, fazendo com que a circulação dos filmes educativos propostos pelo governo se restringisse a um número restrito de escolas em algumas capitais.

O INCE existiu até meados de 1966, quando foi reestruturado pelo então recém-criado Instituto Nacional de Cinema (INC), transformando-se no Departamento do Filme Cultural (DFC). “Nos seus quase 30 anos de existência o Ince foi, sem dúvida, a mais sólida experiência de cinema educativo no Brasil” (FRANCO, 2004, p. 27).

Lara Pereira e Cristiani Silva (2014, p. 319) assinalam que desde aquele período, “a utilização do cinema como recurso para o ensino não representa nenhuma novidade, embora seus usos tenham sido, sensivelmente, revistos nos últimos anos”.

Ao contextualizar este que muito provavelmente seja o processo inicial de difusão do cinema na sociedade brasileira enquanto recurso pedagógico – com fins bastante peculiares, que seria a propagação da ideia de unificação nacional junto ao governo Vargas, na época – fica clara a necessidade de se levar a sério o uso do cinema em sala de aula.

Cinema e ensino de História

Nas últimas duas décadas “se desenvolveu um conjunto de estudos sistemáticos e propostas sobre as possibilidades, limites e formas de utilização de filmes no ensino de



História” (SOUZA, 2012, p. 87), contribuindo para uma melhor compreensão e utilização dos mesmos.

Estes novos estudos permitiram assegurar ao cinema certa legitimidade em relação a outros suportes didático-pedagógicos, como os livros, por exemplo. Considerou-se possível ensinar e aprender História com o cinema, sendo que este processo de cognição “serve para interpretar a ação humana em tempos e lugares diferentes. Essas experiências impregnadas de tensões, rupturas e permanências modificam o modo como os sujeitos pensam de si mesmos, dos outros e do mundo em que vivem” (PEREIRA; SILVA, 2014, p. 324).

Dessa forma, a relação que os historiadores e pesquisadores mantinham com obras ficcionais passou por uma reconfiguração, sendo estas também consideradas pertinentes ao estudo do homem no passado.

[...] os historiadores sabem que o conhecimento que produzem não é mais que uma das modalidades da relação que as sociedades mantêm com o passado. As obras de ficção, ao menos algumas delas, e a memória, seja ela coletiva ou individual, também conferem uma presença ao passado, às vezes ou amiúde mais poderosa do que estabelecem os livros de história. [...] (CHARTIER, 2009, p. 21).

Ou como Wolfgang Iser descreve o discurso ficcional das obras literárias, na década de 1970, que fazem “uma seleção das mais diferentes convenções que existem no mundo histórico” (1996, p. 114), reunindo-as como se fizessem da parte do mesmo conjunto, tratadas e combinadas de forma horizontal.

Existem diversas formas de se ler, estudar e interpretar os homens no tempo, e também diversas fontes. E o filme pode ser uma delas. Como ressaltam *Levi* e *Ádria*, participantes desta pesquisa:

[...] quando você vê certas situações, que você vê num filme que você não vai imaginar nunca, como os livros didáticos passam, você vendo aquela cena daquele filme, você realmente presta atenção, você diz, “Oh, que bacana, num sei o quê”, e se o professor passar uma questão dessa, ou se você ver algum desses pontos, você vai saber porque você viu aquela cena no filme, e você vai lembrar, entendeu? (*Levi*, 17 anos).

Concordo plenamente com *Levi*, o filme, nossa, ele ajuda muito, porque é a prática. Por exemplo, eu, particularmente, estou assistindo uma série chamada “CSI”, todo mundo acho que conhece. Aí, no “CSI”, mostra tudo, Química, todas as matérias envolvidas, e, nossa, dá pra entender pra quê vai servir aquilo na nossa vida, entendeu? Não é só teoria, porque, nas matérias em sala de aula, a gente vê o quê? Teoria, teoria, teoria, “Ah, isso, aquilo, isso, isso, isso”. Só impõe isso na gente. Aí depois a gente sai, assim,



vagamente lembra de algumas coisas. E na prática ajuda muito o que os filmes colocam, e eu acho que se o professor souber organizar o tempo na sala de aula, claro, ele vai ter tempo de passar filme, passa conteúdo e o filme como complemento. Ajuda muito (*Ádria*, 17 anos).

Em ambos os casos, os participantes relataram o quanto o filme contribui ao trazer o assunto estudado como uma “prática” e como um “ponto de referência” para lembrar-se do assunto na hora de alguma situação envolvendo aquele tipo de conhecimento. Ou seja, o filme desperta em seus espectadores sensações outras que não excluem a aprendizagem possibilitada pela explicação do professor e pelos livros didáticos, mas que acrescem ao seu processo formativo.

Neste sentido, Marc Ferro afirma que “a História brota de muitas fontes, cada uma delas com um discurso diferente por suas formas, normas e necessidades” (1983, p. 291). A questão que se coloca à nossa frente “é que os gêneros, ou as maneiras de contar a “verdade” acerca do passado, mudaram muitas vezes nesses mais de dois milênios, e certamente mudarão ainda” (ROSENSTONE, 2010, p. 63).

E assim como ocorreu com o teatro, nos séculos XVI e XVII, e o romance, no século XIX, na Europa, que se apoderaram do passado – e não só dele, mas, sobretudo o romance, “também dos documentos e das técnicas de conhecimento da disciplina histórica” (CHARTIER, 2009, p. 27), o cinema, nos séculos XX e XXI, também se apoderou do passado e, em certos casos, das técnicas utilizadas pelos historiadores para contar a História (ROSENSTONE, 2010).

Como indica Burke, “O ponto essencial é que uma história filmada, como uma história pintada ou escrita, é um ato de interpretação” (BURKE, 2004, p. 200). O documento, por si só, não representa nenhum período específico, sem que haja uma interpretação por parte de profissionais – e estas interpretações podem estar a serviço da busca pela “verdade” de determinada época, movimento ou acontecimento, bem como pode estar a serviço de determinadas vontades/interesses acima de quem pesquisa, escreve e publica as interpretações.

De acordo com Peter Burke (2004), as imagens em movimento podem ser consideradas documentos porque expressam e formam. Há uma relação intrínseca a respeito da força das imagens na formação cultural das comunidades, tornando-as, nas palavras de Josineide Silva, “imprescindíveis na história da humanidade” (2010, p. 30).

Jorge Nóvoa e Marcos Silva indicam que



[...] o trabalho sistemático dos profissionais de História com Cinema se iniciou numa época em que o conceito de documento sofreu radicais metamorfoses, que abrangem das experiências de História Oral às discussões sobre Memória e Monumentos. Essas transformações evidenciaram que o documento não é uma “coisa” a ser interpretada pelo historiador sozinho, e sim uma modalidade de interpretação do mundo e de constituição de Memória, com a qual aquele profissional dialoga, utilizando seus instrumentos próprios de trabalho – a argumentação explicativa e demonstrativa, os corpos conceituais e as tradições historiográficas. Vale acrescentar que os documentos são produzidos em mundos socialmente cindidos, objetos de disputas entre diferentes grupos sociais (2008, s/p).

Dessa forma, ao ser tratado como documento histórico, “o filme requeria a formulação de técnicas de análise que deveriam dar conta de um conjunto de elementos que se interpunham entre a câmera e o evento filmado, incluindo as circunstâncias de produção, exibição e recepção” (KORNIS, 2008, p. 23-24). Elementos que compõem as particularidades da obra cinematográfica e dos possíveis efeitos que incide sobre o(s) indivíduo(s).

Foi na década de 1950, em países como Inglaterra e Alemanha, que um número cada vez maior de historiadores passou a reconhecer o valor histórico nos filmes (KORNIS, 2008). Posteriormente, como descreve Robert Rosenstone (2010), entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990, as discussões sobre história e filmes ganharam relevo e surgiram no meio acadêmico.

Como indica Santiago Junior, “Nos últimos dez anos surgiram expressivas publicações dedicadas à indagação sobre a relação do conhecimento histórico com o cinema” (2012, p. 152). Com o desenvolvimento da discussão no cenário contemporâneo, Rosenstone também avalia que

[...] praticamente todas as principais revistas da área publicam regularmente resenhas e ensaios sobre filmes; painéis sobre filmes são realizados em encontros acadêmicos anuais e conferências inteiras foram recentemente dedicadas à história e filmes em vários países, dentre os quais Estados Unidos, Reino Unido, Finlândia, Austrália, Itália, Argentina, Brasil e África do Sul (ROSENSTONE, 2010, p. 56).

No Brasil, foi no início do século XX, principalmente entre as décadas de 1920 e 1930, que aconteceram as primeiras discussões a respeito do uso de filmes nas escolas. Selva Guimarães Fonseca (2009) destaca alguns desses elementos discutidos entre os educadores e historiadores da época – que percebiam o cinema como uma grande inovação para o uso pedagógico ou como uma invenção temerosa –, ao salientar, entre alguns de seus acréscimos ao processo educativo,



[...] a defesa da renovação das práticas pedagógicas com o uso do cinema, a motivação, o despertar do aluno, o desenvolvimento do gosto pela história, o rompimento com as aulas expositivas e enfadonhas. Ao mesmo tempo, havia o temor da “deformação” da história, os riscos de tornar a aula um momento de recreação, uma mera ilustração ou perda de tempo, recorrentes nas vozes de professores e especialistas nos dias de hoje [...] (FONSECA, 2009, p. 154).

A autora demonstra que esta não é uma questão nova no campo da didática e da metodologia em relação ao ensino de História. O que mudaram foram os enfoques, as abordagens e as concepções sobre o tema. A autora enfatiza a crescente produção de “publicações didáticas para professores sobre “como usar o cinema na sala de aula” e experiências de utilização de filmes na escola em várias perspectivas” (FONSECA, 2009, p. 152), destacando ainda pesquisas, dissertações e teses nas áreas de história, comunicação e educação.

Para o trabalho do historiador em sala de aula, Selva Fonseca (2009) salienta que os professores devem considerar alguns aspectos antes – e durante – a utilização de filmes no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, os profissionais devem atentar-se ao

a) planejamento: momento de seleção prévia do filme, relacionada ao tema em estudo, englobando atividades como assistir ao filme, organização dos materiais e do espaço, preparação dos equipamentos; b) organização do roteiro de trabalho: enumeração de questões relativas à produção (quem fez, direção, roteiro, quando, onde, gênero, técnicas, financiamento, se é ou não baseado em alguma obra etc.). A ficha técnica pode ajudar o professor a explorar as características e a historicidade do filme: os personagens, o cenário, o ambiente, a época retratada, o enredo, as percepções, as leituras dos alunos, o roteiro, o desfecho, os limites e as possibilidades; c) projeção: assistir ao filme com os alunos no ambiente escolar ou em salas específicas; d) discussão: estabelecer relações entre as leituras, interpretações, percepções dos alunos sobre o filme e os temas estudados em sala de aula em outros materiais como textos, canções, imagens etc. É o momento de confronto, desconstrução, retomada da significação, análise e síntese; e) sistematização e registro (FONSECA, 2009, p. 157).

Ou seja, são diversos elementos que os professores necessitam levar em consideração antes de simplesmente passar qualquer filme em suas aulas. Como toda atividade pedagógica, requer organização e planejamento prévios.



O filme como documento e objeto social

“Toda imagem conta uma história”

Peter Burke

(em **Testemunha ocular**: história e imagem, 2004, p. 175)

Ao apresentar, analisar ou problematizar uma sociedade e sua cultura, os filmes permitem aos docentes sua utilização para pensarmos o modo como as visões de mundo podem convergir ou divergir, podem acrescentar mais discussões e diálogos às aulas, quando os discentes podem associar as imagens ao período histórico trabalhado.

Filmes, assim como outros tipos de artes, como a pintura e a fotografia, podem servir como fonte e documento histórico, desde que devidamente contextualizados. Burke (2005), ao escrever sobre o uso da imagem como documento, alerta para o devido cuidado que o pesquisador deve ter com este tipo de fonte, já que ao se trabalhar com imagens há que se ter em mente que esta é uma representação, e que por isso mesmo deve ser desmistificada do chamado “efeito realidade”.

A este efeito realidade, ou impressão de realidade, muitas vezes percebido como uma espécie de janela ou espelho, Ismail Xavier ressalta que a obra cinematográfica é “sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora” (XAVIER, 1984, p. 10).

As relações existentes entre cinema e história são variadas, possibilitando aos docentes e discentes outras experiências narrativas, interpretativas e dialógicas. No entanto, ao proporcionar a quem assiste a sensação de testemunhar, de fato, os eventos transmitidos, o filme passa à condição de testemunho histórico (FERRO, 1976).

Há críticas que indicam os riscos de se utilizar filmes justamente pelo fato de proporcionar esta condição, de estar acompanhando determinado evento como ele de fato aconteceu. Acreditamos que as críticas precisam ser indicadas quanto ao uso de filmes e sua legitimidade enquanto testemunha/documento histórico; e sobre este aspecto, Renato Mocellin enfatiza que “mais que os livros, as imagens podem consolidar estereótipos, prejudicando o aprendizado da História” (2002, p. 28).

Andréa Barbosa e Edgar Cunha, tendo como enfoque a imagem no contexto antropológico, salientam que “assim como o texto, as imagens produzem ideias” (2006, p. 33), e devido ao seu caráter polissêmico elas podem tanto contribuir quanto prejudicar o aprendizado, quando consolidados os estereótipos.



É relevante advertir que os cineastas “criam filmes, e não teorias sobre filmes, e muito menos teorias sobre a história” (ROSENSTONE, 2010, p. 39). Seja no ensino de História ou em qualquer outra disciplina, o filme tem essa particularidade específica – ele não segue regras ou normas acadêmico-escolares, não se fecha e/ou se limita a conteúdos e interpretações determinadas. Um filme, *a priori*, não é um recurso didático escolar; *a posteriori*, pode se tornar um.

Os cineastas, com seus filmes, criam uma arte – a arte cinematográfica – que na maioria dos casos não é produzida com uma finalidade pedagógico-escolar definida. É o(a) docente quem promove o filme como suporte pedagógico ao ensino de sua disciplina. E é justamente por essa especificidade que o cinema costuma chamar mais atenção e dar a idéia de atratividade quando utilizado em espaços de formação.

O filme não pode ser tomado como produto independente de seus realizadores e do contexto de sua produção. Kornis (2008) também esclarece sobre o processo de apropriação das imagens cinematográficas enquanto documento histórico, trazendo à luz de sua reflexão a forma como foi desenvolvida uma ideia de “efeito realidade”. Para a autora,

O registro visual, advindo da fotografia na primeira metade do século XIX e posteriormente do cinema, trouxe a possibilidade de transformar o momento fotografado e/ou filmado em documento histórico, criando para as gerações futuras a ilusão de, diante dessas imagens, estarem frente a um registro fiel de uma dada realidade. [...] (KORNIS, 2008, p. 11).

Ou seja, a forma como as imagens originalmente foram recebidas pelo público contrasta com o que hoje elencamos como primordial no uso de filmes em escolas: o estudo crítico (ou o olhar atento) sobre as obras utilizadas. Devemos levar em consideração que a produção fílmica estabelece um ponto de vista sobre determinada realidade e contexto histórico.

Como outros documentos históricos, o cinema pode ser utilizado para pensar a sociedade e as representações sociais. No entanto, mesmo “afirmando-se como um novo sistema de linguagem no registro da realidade social, e instrumento de validade científica para ser usado na educação escolar” (HOLLEBEN, 2007, p. 4), quando tratamos de cinema não devemos fazer uma análise isolada, mas associá-lo ao contexto em que ele se insere e em que nós estamos inseridos.

Ao representar os aspectos de uma determinada época, e por trazer à tona suas relações e tensões sociais e culturais, “um filme adquire sentido político e é um objeto social”



(VEIGA, 2011, p. 15), auxiliando “na educação e no aprendizado dos mais variados conteúdos a serem abordados” (COELHO; VIANA, 2011, p. 89).

Quando tratamos do uso de imagens – cinema, fotografia, pinturas, etc – estamos tratando de um recurso que não pode ser considerado neutro. “Não é jamais neutra, frágil, ou objeto de puro deleite” (BALANDIER, 1999, p. 131).

Antes de ser neutra ou apenas reproduzir a realidade tal qual ela é (ou tal qual ela foi), o filme (e os personagens representados neles) é composto de escolhas (em certos casos, podendo se configurar também memórias) políticas, sociais e culturais de/em determinadas épocas. Por isso é relevante que o professor tenha conhecimento e domínio daquele conteúdo apresentado para trabalhar de forma crítica com seus alunos e alunas, pois além de se constituir como memória, também produz memória. Ao ser problematizado pelo professor, o filme permite (des)construir estereótipos que possam ser constituídos em relação à História.

Deste modo, o cinema tem papel primordial no que diz respeito à formação cultural dos sujeitos, tanto individual como coletivamente, porque além da informação, ele atua no campo da formação de sensibilidades. Contribui para uma reeducação do olhar em relação ao outro, a nós mesmos e em relação também ao passado e às experiências históricas vivenciadas pelos sujeitos em diferentes lugares.

Logo, ao se trabalhar com cinema, não estamos apenas diante de um recurso didático-pedagógico, a ser utilizado somente para reforçar o conteúdo de uma aula ou como entretenimento. O filme – seja ele um longa, média ou curta-metragem – “promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações” (ABUD, 2003, p. 191), podendo ser usado de diferentes formas e em diferentes contextos.

Levar o cinema para a sala de aula é uma experiência estética, que atua no campo da sensibilidade, das emoções. E como toda experiência, ela é formativa, e por isso, também auto-formativa.

Por se tratar de um processo de (re)interpretação de formas simbólicas, o uso de filmes chama nossa atenção porque “os indivíduos as incorporam na própria compreensão que têm de si mesmos e dos outros. Eles as usam como veículos para reflexão e autorreflexão, como base para refletirem sobre si mesmos, os outros e o mundo a que pertencem” (THOMPSON, 2012, p. 70).

Mediante estas reflexões, nos questionamos sobre a experiência formativa possibilitada pelo uso pedagógico de filmes no contexto escolar pelo grupo de alunos do ensino médio investigado. Compreendemos, neste caso, que se faz necessário apresentar o



grupo com que realizamos a pesquisa e indicar os usos pedagógicos do filme no ambiente escolar, para posteriormente analisarmos a experiência formativa possibilitada.

Os colaboradores desta pesquisa

Ao selecionarmos os colaboradores desta pesquisa, delimitamos nossa investigação a duas turmas nos anos finais do Ensino Médio, composta por jovens de idades que variavam entre 16 e 18 anos, com perfis distintos e que fazem parte do estereótipo social: aqueles de óculos que sentam na frente e demonstram maior interesse nas aulas, àqueles da turma do fundo que se dividem entre os que gostam de conversar durante as aulas e os mais introspectivos, que preferem ficar “anônimos”, concentrados em seus livros ou celulares.

Dos cinco (05) grupos, compostos por quinze (15) sujeitos que se dispuseram a participar das entrevistas (setes mulheres e oito homens), encontramos desde aqueles alunos e alunas preocupados(as) com seu futuro, com as mudanças na rotina escolar até então configuradas, bem como aqueles sujeitos mais descontraídos, que não demonstravam estar tensos com o que estava por vir.

Um denominador comum entre eles pode ser o fato de que todos afirmaram gostar de assistir filmes na escola porque os mesmos ajudam na assimilação dos conteúdos estudados (seja para responder a uma prova ou para compreender melhor os assuntos). Mesmo os(as) que informaram não assistir filmes com frequência, reconheceram a relevância deles no processo de aprendizagem.

Em relação a este uso dos filmes no processo de ensino e aprendizagem, é interessante notar a percepção que os sujeitos da pesquisa têm quando apontam os recursos considerados mais relevantes para este fim. No quadro abaixo destacamos as respostas de uma das questões presentes no questionário:

Quadro 1 - Percepção discente quanto aos recursos considerados mais relevantes para o processo de aprendizagem

Ordem de importância	Recurso
1º	Explicação do professor ou da professora
2º	Livro Didático
3º	Livros científicos/acadêmicos
4º	Google
5º	Filmes
6º	Jornal televisivo
7º	Literatura (ficção, romances, etc.)
8º	Jornal impresso



9º	Conversas entre colegas nas redes sociais
10º	Livros Paradidáticos

Fonte: Questionários aplicados em maio e outubro de 2015.

Se entre os quinze entrevistados os filmes são considerados, por meio de suas narrativas, como elementos de grande relevância no processo de aprendizagem, na percepção dos quarenta e sete (47) discentes que responderam ao questionário, os filmes aparecem numa posição intermediária (5º) como recurso que eles consideram o mais relevante para este processo, depois da explicação do professor ou professora (1º), seguido do livro didático (2º), dos livros científicos/acadêmicos (3º) e do Google (4º).

Diante da posição que ocupa, acreditamos ser relevante questionar se a experiência do cinema, por sua vez, possibilita aos discentes uma proximidade maior com os conteúdos estudados; se pode servir como um recurso viável nessa tarefa de contribuir para que o ensino tenha outra perspectiva, mais envolvente, diante dos discentes; se os filmes podem colaborar efetivamente ao processo de ensino e aprendizagem.

Os colaboradores desta pesquisa indicaram que os filmes fizeram parte de seu processo formativo escolar durante todo o Ensino Médio, como podemos acompanhar pelos quadros abaixo, elaborados a partir dos questionários respondidos.

Quadro dos filmes indicados pelo 3º ano A:

Quadro 2 - Média de Filmes durante o Ensino Médio - 3º A

1º ano	2º ano	3º ano
Tempos Modernos (<i>Modern Times</i> , 1936, de Charles Chaplin);	Branca de Neve e o Caçador (<i>Snow White and the Huntsman</i> , 2012, de Rupert Sanders);	Osvaldão (2014, de Ana Petta, André Michiles e Fabio Bardella);
Ela Dança, Eu Danço (<i>Step Up</i> , 2006, de Anne Fletcher);	Malévola (<i>Maleficent</i> , 2014, de Robert Stromberg);	Policarpo Quaresma, Herói do Brasil (1998, de Paulo Thiago);
Gonzaga: De Pai pra Filho (2012, de Breno Silveira).	Enrolados (<i>Tangled</i> , 2010, de Nathan Greno e Byron Howard);	
	O Guarani (1997, de Norma Bengell);	
	Documentário sobre globalização, capitalismo e economia;	



	<p>Tempos Modernos (<i>Modern Times</i>, 1936, de Charles Chaplin);</p> <p><i>Amistad</i> (1997, de Steven Spielberg);</p> <p><i>Inequality for All</i> (2013, de Jacob Kornbluth);</p> <p>As Branquelas (<i>White Chicks</i>, 2004, de Keenen Ivory Wayans);</p> <p>Coach Carter: Treino para a Vida (<i>Coach Carter</i>, 2005, de Thomas Carter);</p> <p>A Moreninha (1970, de Glauro Mirko Laurelli).</p>	
--	---	--

Fonte: Questionários aplicados em maio de 2015.

E o quadro dos filmes indicados pelo 3º ano B:

Quadro 3 - Média de Filmes durante o Ensino Médio - 3º B

1º ano	2º ano	3º ano
Gattaca – Experiência Genética (<i>Gattaca</i> , 1997, de Andrew Niccol);	Besouro (2009, de João Daniel Tikhomiroff);	Democracia em Preto e Branco (2014, de Pedro Asbeg);
Lutero (<i>Luther</i> , 2003, de Eric Till);	A Onda (<i>Die Welle</i> , 2008, de Dennis Gansel);	<i>Rapa Nui</i> (1994, de Kevin Reynolds);
Amistad (<i>Amistad</i> , 1997, de Steven Spielberg);	Memórias Póstumas de Brás Cubas (<i>Memórias Póstumas</i> , 2001, de André Klotzel);	Policarpo Quaresma, Herói do Brasil (1998, de Paulo Thiago);
Tempos Modernos (<i>Modern Times</i> , 1936, de Charles Chaplin);	A Moreninha (1970, de Glauro Mirko Laurelli);	A Hora da Estrela (1985, de Suzana Amaral);
Quase Deuses (<i>Something the Lord Made</i> , 2004, de Joseph Sargent);	Quebrando Regras (<i>Never Back Down</i> , 2008, de Jeff Wadlow);	Paraísos Artificiais (2012, de Marcos Prado);
O Resgate do Soldado Ryan (<i>Saving Private Ryan</i> , 1998, de Steven Spielberg);	Viagem ao Centro da Terra (<i>Journey the the Center of the Earth</i> , 2008, de Eric Brevig).	Tempos Modernos (<i>Modern Times</i> , 1936, de Charles Chaplin);
Independência dos Estados		A Classe Operária Vai para o Paraíso (<i>La classe operaia va</i>



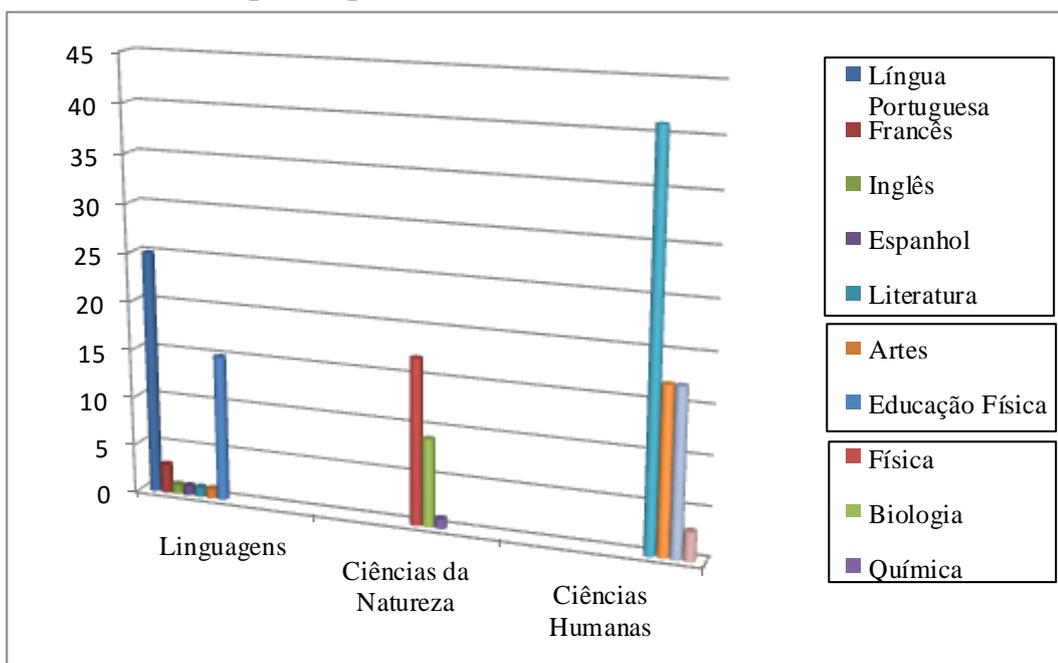
<p>Unidos;</p> <p>Os Intocáveis (<i>Intouchables</i>, 2011, de Olivier Nakache e Eric Toledano);</p> <p>O Pequeno Nicolau (<i>Le petit Nicolas</i>, 2009, de Laurent Tirard).</p>		<p><i>in paradiso</i>, 1971, de Elio Petri);</p> <p>Frida (2002, de Julie Taymor);</p> <p>Perdido em Marte (<i>The Martian</i>, 2015, de Ridley Scott).</p>
<p>Obs.: Hotel Ruanda (<i>Hotel Rwanda</i>, 2004, de Terry George) também foi uma obra citada, mas sem indicação do ano escolar.</p>		

Fonte: Questionários aplicados em outubro de 2015.

Ao responderem a pergunta presente no questionário sobre a média de filmes que haviam assistido durante o Ensino Médio, apenas dois sujeitos responderam uma média de quinze (15) filmes (o total de filmes contabilizados no quadro 01, da turma A, abaixo do total encontrado no quadro 02, da turma B, com 23 filmes), todos os demais citaram médias inferiores, muitos nem chegando mesmo a dez (10) filmes.

Sobre as disciplinas em que tais obras cinematográficas foram exibidas, temos o seguinte resultado:

Gráfico 1 - Disciplinas que utilizaram filmes no Ensino Médio



Fonte: Questionários aplicados em maio e outubro de 2015.



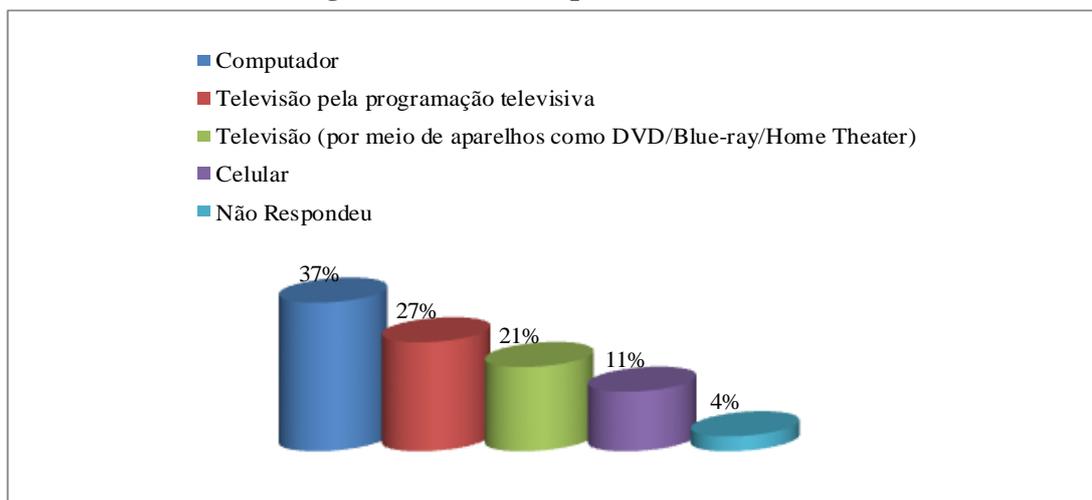
Observa-se que várias disciplinas utilizaram filmes, mas destaca-se a de História como preponderante, sendo citada por quarenta e um (41) dos quarenta e sete (47) participantes que responderam ao questionário. Esta é uma informação pertinente, pois demonstra por quais vias os filmes se inserem no contexto escolar; neste caso, o ensino de História é a via mais presente nesse tipo de atividade.

Outro dado a ser ressaltado refere-se ao fato de que, em casa, os alunos acessam muito mais a linguagem audiovisual – por meio da TV, do computador ou de outros aparelhos – enquanto “aparece sempre em menor escala nos documentos oficiais, nos planejamentos de aula e na organização escolar” (SILVA, 2013, p. 162). Logo, justifica-se estudar sua relevância e sua relação no processo formativo escolar, apontando a necessidade de perceber no cinema – e em suas linguagens – subsídios que orientem a prática pedagógica do professor, bem como a aprendizagem de seus discentes.

Em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, 68% (32 estudantes) costumam assistir filmes em casa, enquanto 32% (15) dizem não ter esse hábito – no entanto, destes que relataram não costumar assistir, muitos afirmaram que nos anos anteriores, antes de estarem cursando o 3º ano, eles assistiam com bem mais frequência, pois não estavam preocupados em se preparar para o Enem.

No que diz respeito aos suportes que mais costumam utilizar para este fim, o computador foi o principal recurso relatado pelos estudantes, seguido do aparelho televisivo (por meio da sua grade de programação e/ou por meio de aparelhos como *DVD*, *Blue-ray* e *Home Theater*) e do aparelho celular.

Gráfico 2 - Porcentagem de discentes que costumam assistir filmes em casa



Fonte: Questionários aplicados em maio e outubro de 2015.

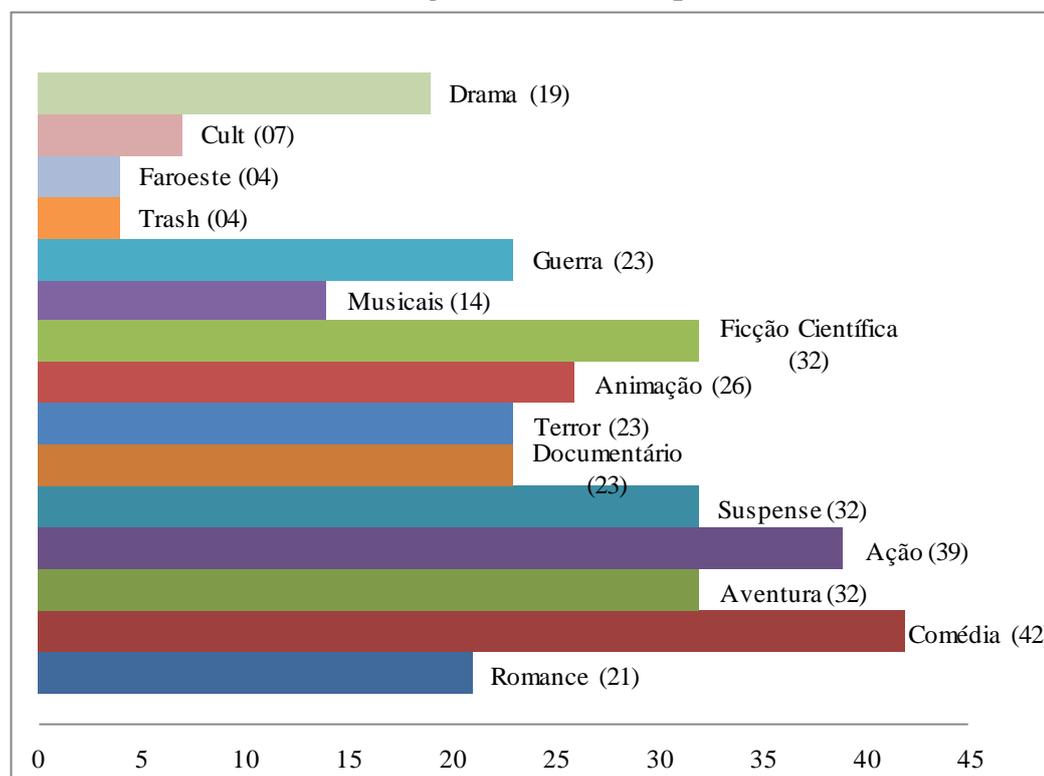


Interessante notar a inclusão dos celulares entre os recursos que os jovens da pesquisa utilizam para assistir filmes. Em nossa observação de campo, identificamos que eles utilizam com frequência este aparelho, tanto para se comunicar, como para se entreter e até mesmo como suporte pedagógico (como pudemos observar em uma das aulas de História em que os discentes faziam apresentações em *slides* do *power point*; alguns discentes dispensavam o uso do notebook presente na sala para conectar o cabo do projetor diretamente em seus aparelhos, enquanto outros faziam uso dele para ler suas apresentações – o celular tomando o lugar do papel, da folha de ofício, que geralmente é utilizada para essa finalidade).

E em relação aos gêneros cinematográficos que mais preferem, as maiores recorrências foram em Comédia, Ação, Aventura, Suspense e Ficção Científica, sendo os menos preferidos os filmes de gênero Cult, Faroeste e Trash.

No quadro a seguir podemos observar a variedade de gêneros indicados pelos estudantes. Nesta pesquisa compreendemos que a relação do cinema no contexto escolar, em especial no ensino de História, ultrapassa a ideia comum de que apenas determinados filmes podem ou “devem” ser utilizados pelos professores. “Este filme pode, é um documentário”; “Este não pode, é um romance”; “Este, talvez, é ficção, precisa ser contextualizado”; “Este, jamais, é uma comédia!”.

Gráfico 3 - Gêneros cinematográficos de maior preferência



Fonte: Questionários aplicados em maio e outubro de 2015.



Quando questionados se qualquer gênero cinematográfico poderia ser utilizado em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas dos entrevistados que compõem o **Grupo 1** de nossa pesquisa:

Acredito que terror não vem a ser muito pra sala de aula. Mas, por exemplo, em Educação Física assistimos comédia, e foi legal (*Pedro*, 16 anos).

Assistimos comédia, drama, romance, aventura, ficção científica, documentários, acho que não cabe terror e suspense também, não sei (*Kevin*, 17 anos).

Acho que suspense ainda vai, depende (*Fernanda*, 17 anos).

Percebemos que eles foram enfáticos quanto ao gênero terror, considerando-o inadequado para uma exibição em sala de aula. O **Grupo 2**, por sua vez, apresentou uma abertura quanto ao uso de filmes de terror, desde que tivesse alguma relação com o conteúdo histórico.

Eu acho que a grande maioria dá sim pra você ver na sala de aula, tem muita coisa que você pode encaixar, mas, tipo, uma comédia, geralmente uma comédia não tem muito conteúdo, assim, acadêmico, e aí não serviria muito. Mas, a depender, assim, rola. Exemplo, um filme, “Todo mundo em pânico”, você pode usar numa aula de português pra dar exemplo de metalinguagem. Que é um filme que eles fazem uma sátira de outros filmes de terror, e aí é um bom exemplo, e além de divertir, descontrair, que Português é chato, e aí é bom, seria interessante. Mas não é todos não, porque tem uns gêneros aqui, tipo, terror também, o que é que terror poderia acrescentar academicamente falando? Há suas exceções, mas não é de um modo geral (*Ruan*, 17 anos).

A não ser que fosse um filme histórico e que tivesse terror no filme, acho meio difícil. Mas eu concordo, eu acho que é possível sim, depende muito do filme. Acho que primeiro a gente escolhe o filme, né, e depois vê o gênero. Mas como Ruan disse, comédia, principalmente acho que comédia romântica, não teria muita coisa pra acrescentar nas disciplinas assim (*Camila*, 17 anos).

Eu acho que tem gêneros específicos para trabalhar em sala de aula, não ampliar assim ao todo, acho que tem os específicos para trabalhar em sala de aula (*Andrezza*, 17 anos).

Houve uma atenção maior para eles em relação à comédia, “principalmente comédia romântica”, como define *Camila*, sendo mais complicado de se trabalhar em sala de aula porque não teria muito o que “acrescentar nas disciplinas”, fazendo com que *Andrezza* concluísse que existem filmes específicos para trabalhar em sala de aula.



As participantes do **Grupo 4**²⁶ aproximaram-se das respostas apresentadas pelo primeiro grupo, ao definirem o “suspense voltado pro terror” como mais complicado de se trabalhar em aula:

Não. Porque, depende, né? Tem gêneros que não é apropriado para a escola, tipo, talvez o romance e outros. Eu acho mais apropriado ficção científica, filmes históricos (*Vivian*, 16 anos).

Eu acho que depende muito do conteúdo do filme do que do gênero. Se o gênero vai passar o conteúdo, então eu acho que não tem problema, porque a gente já assistiu filme de comédia, que às vezes não pode associar, mas associou ao conteúdo. Agora têm uns gêneros que talvez seja mais difícil isso, como suspense; suspense não, mas suspense voltado pro terror, talvez seja mais complicado (*Juliana*, 17 anos).

Já o **Grupo 5** observou que todo filme tem uma história a retratar e que é possível tirar alguma ensinamento por meio deles, independente de seu gênero. Todavia, *Tawã* questiona sobre o uso de sátiras, “filmes que são paródias de outros filmes”, diferente do que *Ruan*, no segundo grupo, havia comentado, a respeito do mesmo assunto ao indicar o filme “Todo Mundo em Pânico” (*Scary movie*, 2000, de Keenen Ivory Wayans) e sua possível utilidade para se trabalhar com a metalinguagem numa aula de Português, por exemplo.

Sim. Pode ter uma exceção, bem exceção, mas eu acho que todo filme, mesmo sendo de comédia, romance, tem uma história a retratar. Então eu acho que de alguma forma você consegue tirar algum ensinamento daquele filme. Então, qualquer filme, se você escolher dentro daquele assunto que combine, você vai tirar dali alguma coisa (*Taís*, 18 anos).

A mesma coisa, eu creio que possa tirar a moral da história de qualquer filme, independente do gênero. Agora, haverá aquelas exceções, que, tipo, são filmes que não têm nada haver, ou tipo, sátiras, sátiras eu acho que não dá pra trabalhar na escola, filmes que são paródias de outros filmes. Paródias de outros filmes, geralmente uma paródia são de comédia, e não tem... são críticas de outros filmes. Aí eu acho que você não pode obter uma crítica de uma crítica. Fora que, é totalmente a par de uma situação colegial (*Tawã*, 17 anos).

Como afirmam Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca, “se tudo é história, todo cinema interessa à história, falando ou não de temas e personagens ditos históricos. A historicidade dos filmes se situa tanto em seus temas como em seu fazer, no olhar que dirigem para diferentes experiências humanas” (2007, p. 92-93).

²⁶ Esta questão não foi abordada pelo Grupo 3.



A discussão acerca de que filmes podem ou não ser utilizados pelos docentes dependerá de uma série de fatores: faixa etária, nível de escolaridade (educação básica, graduação ou pós-graduação), objetivo temático, relação didática, finalidade pedagógica, etc. Em outras palavras, todo filme tem potencial para uso pedagógico, dependendo do contexto em questão.

Interessante salientar que dos quarenta e sete (47) estudantes que responderam ao nosso questionário, 94% (que engloba um total de 44 alunos) consideram pertinente o uso de filmes para a compreensão dos conteúdos estudados na sala, enquanto apenas 2% (01 aluno) não o considera pertinente e 4% (02 discentes) afirmaram nunca ter pensado a respeito. Podemos analisar melhor essa questão ao verificarmos as narrativas de alguns dos discentes entrevistados, a começar por *Gabriel*, do **Grupo 3**, o único entre todos os estudantes que respondeu “não” à pergunta

Acho que os filmes são interessantes sim, só que eu acho que a leitura tem que ser mais cobrada nas aulas, que eu acho que tem um efeito mais elevado na compreensão do que os filmes (*Gabriel*, 17 anos).

Gabriel considera os filmes interessantes, mas prefere dar mais ênfase à leitura porque, para ele, ocorre um “efeito mais elevado na compreensão do que os filmes” podem propor. Outros participantes, que responderam “sim” à mesma questão, por sua vez relatam,

Grupo 4

Eu acho assim, que ajuda a aprofundar, como é que eu explico? Quando sai assim um pouco da teoria e você vê um pouquinho assim da prática, no filme, ajuda a assimilar (*Juliana*, 17 anos).

Eu acho que, como a Juliana disse, com a prática fica mais fácil de assimilar o conteúdo, porque se fica só naquela coisa de aula, assunto, quadro, é muito chato, e passar uma coisa diferente, tipo um filme, é mais agradável (*Vivian*, 16 anos).

Grupo 5

É pertinente porque, o professor passando o assunto, fica uma coisa bem fixa, e com o filme não, cada um vai ter o seu jeito de interpretar, e depois do filme sempre tem uma discussão. Então aí, se você tiver alguma dúvida, mesmo depois de sua interpretação própria, você vai ficar sabendo qual a parte certa. E também a questão das imagens, é bem mais fácil que um professor chegar lá e só tá falando aquilo que ele tirou do livro, o ensinamento dele. Então com o filme, é bem mais fácil do aluno guardar o assunto (*Taís*, 18 anos).

Eu creio que o filme é mais pertinente porque ele foge daquele modo clássico da relação direta entre professor-aluno, e aí ele abre espaço para



uma concepção auto-crítica do aluno, ele vai deixar o aluno com o filme e após isso ele vai abrir espaço pros debates. Aí ele pode agregar a opinião dos outros, ou não (*Tawã*, 17 anos).

O filme foge do modo tradicional, é mais agradável, ajuda a assimilar o conteúdo, traz a prática, não fica somente na teoria, “e depois do filme tem sempre uma discussão”, foram os principais pontos mencionados pelos discentes. Todavia, ressaltamos que em nossa observação em sala de aula, notamos que não houve a discussão que sempre acontece citada por *Taís*, como veremos a seguir.

Observando o filme na sala de aula

No dia 20 de novembro de 2015, os estudantes assistiram “Perdido em Marte” (*The Martian*, 2015, de Ridley Scott), na época uma obra recém lançada nos cinemas da rede Cinemark de Aracaju/SE. A aula foi realizada em parceria entre os professores de Física e História, que combinaram a sessão com a turma no dia 06 de novembro. No dia da exibição do longa-metragem, realizada no Anfiteatro da escola, o professor de História não participou da atividade porque estava resolvendo questões do concurso público na instituição em que ele fazia parte da banca examinadora, e o de Física não fez nenhum tipo de introdução ou contextualização a respeito da obra ou de algum assunto estudado – não podemos afirmar se ele o fez em sua aula anterior, porque não pudemos acompanhá-la²⁷.

Ao fim da exibição, o professor, muito rapidamente, relatou ter pesquisado sobre algumas das situações vivenciadas pelo protagonista no filme e suas impossibilidades, tanto física quanto biologicamente. Todavia, ele não aprofundou tais questões, justificando que os alunos estavam sentados havia muito tempo e que seria melhor que pesquisassem a respeito em suas casas, liberando a turma em seguida.

Foi quando perguntamos aos entrevistados se o professor havia voltado a trabalhar com o filme nas aulas posteriores que entendemos melhor a organização institucional firmada entre direção, professores, pais e alunos.

Grupo 1

[Todos responderam “Não”].

Não, até porque depois daquele dia acho que só tivemos mais um momento com ele, porque o calendário do colégio tá muito perturbado, tipo, a gente não tá tendo mais aula certinho com os professores, na verdade tá sendo

²⁷ Tentamos entrar em contato com o professor de Física para solicitar que nos permitisse acompanhar sua aula anterior ao filme, mas não obtivemos nenhuma resposta.



questões de projetos, cada professor tá com um projeto e aí, teoricamente, nem todo mundo precisa participar de todos, então depois daquele momento do filme com ele, nós só tivemos mais um momento, que nós também tivemos outra experiência, que fomos pra CCTECA [refere-se ao Planetário Galileu Galilei], lá na Sementeira [Parque da Sementeira], e foi outro bem legal, o projeto que ele tá fazendo, assim, sem muita coisa didática, tá sendo bem legal, na minha opinião (*Kevin*, 17 anos).

Grupo 2

Não deu tempo, o tempo tá corrido. Mas acredito que se tivesse tempo, com certeza ele teria produzido um debate mais amplo, uma vivência mais ampla sobre o que a gente viu no filme (*Camila*, 17 anos).

Quando acabou o filme, ele até falou pra gente pra pesquisar algumas coisas sobre, que valeria a pena pra nossa formação e etc. Eu tenho certeza que se ele tivesse mais tempo ele ia trabalhar esse filme melhor com a gente (*Ruan*, 17 anos).

Grupo 3

Ele não fez, ele não trabalhou, até porque, como a gente tá, o tempo tá muito corrido, não deu tempo realmente dele passar. Mas ele conversou com a gente e disse que iria passar. Mas foi realmente o tempo que não colaborou. A gente não teve tempo de parar e conversar com ele, até porque ele tinha, como ele trabalha com o Ensino Fundamental também, ele tava cheio de coisa pra fazer, porque vinha agora semana de prova e tudo, aí não teve como trabalhar realmente com a gente o filme (*Levi*, 17 anos).

Não trabalhou. Eu acho que realmente ele não teve oportunidade, a questão de tempo, tá horrível pra gente. E foi uma pena ele não ter trabalhado isso, deveria ser, eu acho que seria muito ótimo se ele tivesse trabalhado, explicado pra gente tudo certinho, mas ele não trabalhou não. Mas não foi uma culpa dele, realmente o tempo tá muito corrido pra gente, ainda mais por causa da greve, teve tudo isso, e tá tendo tantos projetos pra gente fazer. Tá osso (*Ádria*, 17 anos).

Grupo 4

Eu não sei porque na aula seguinte eu faltei (*Juliana*, 17 anos).

Não (*Vivian*, 16 anos).

Grupo 5

Não, porque não teve aula (*Taís*, 18 anos).

Não, por falta de tempo e horário (*Tawã*, 17 anos).

Mas antes do filme ele falou sobre o assunto da Física Quântica e depois ele passou o filme (*Taís*, 18 anos).

Muitos dos discentes reconheceram que o docente não voltou a trabalhar com o filme, mas o isentaram da culpa, uma vez que eles não tiveram mais aula depois daquela disciplina, a não ser o encontro que *Kevin* relatou no Planetário. “Mas antes do filme ele falou sobre o assunto da Física Quântica”, indicou *Taís*, fazendo uma relação com a nossa próxima



pergunta, justamente se o filme demonstrava ter relação com algum assunto que eles vinham estudando, ou que tinham estudado.

Grupo 1

Não, porque a gente também não tava estudando nenhum assunto. Depois que a gente voltou de greve, foi lá acordado com a direção, que realmente não tinha mais porquê a gente estudar, tipo, ter aulas normais, então foi acordado fazer alguns projetos, só pra suprir essa carga horária necessária pra gente pegar nossa conclusão do Ensino Médio, pois nós temos que ter, em janeiro, quando provavelmente sairá o resultado do Enem, e for fazer a inscrição na universidade, precisa da conclusão, obviamente. Então, estes projetos são pra suprir a carga horária, então não tem mais aula nenhuma. Foi um acordo com os alunos e os pais do terceiro ano, até porque nossa forma de avaliação não é ter provas, efetuamos também diversos trabalhos, em todas as áreas, então não existe mais a prova escrita. O que chama mais a atenção, que a escola poderia tratar melhor, esses trabalhos você consegue interagir de forma melhor, esse último agora que a gente tá fazendo, por mais que seja trabalhoso, talvez no final tenha um resultado muito bom, que é uma caverna, nós estamos construindo uma caverna aqui mesmo na Bicen. Então, demanda da parte da Biologia, tem algumas partes também da Química, Geografia e outras matérias (*Kevin*, 17 anos).

O que é que nós estamos fazendo? O que o peixe faz. O que o peixe faz é o que estamos fazendo. Nada (*Pedro*, 16 anos).

Grupo 2

[Todos responderam que tinha relação]

Teoria da relatividade. Ele colocou isso pra gente, como não tinha muito tempo, ele levou um artigo de uma revista científica, que falava sobre os cem anos da relatividade geral de Einstein, aí por isso que ele levou esse filme pra gente (*Camila*, 17 anos).

Grupo 3

Em Física, a gente tava trabalhando com várias coisas que apontava no filme, um dos exemplos era de uma das leis de Newton, que é falando sobre a gravidade, essa relação, a relação de, que há ou não oxigênio, essa relação que teve, aí o filme retratou bem como ele vivia ali, na cabaninha, né, na cabaninha que ele fez em Marte, e os atropelos que ele, da roupa dele que danificou, e o que ele fazia. Tudo ali a gente trabalhou em sala de aula. Não com ele, mas com outro professor. Ele simplesmente pegou um complemento, ele pegou o assunto que a gente tava estudando e passou no filme, porque o professor que a gente tinha, não sei ao certo, o que teve, mas ele se afastou pra estudar, foi um negócio assim, porque ele tava muito corrido, e aí eu acho que ele fazia doutorado ou pós-doutorado, um negócio assim, aí não teve como ele voltar depois da greve, já tinha data pra licença dele e tudo, aí ele não deu (*Levi*, 17 anos).

Acho que o filme ele desenvolveu vários temas, ou, várias matérias, eu acho que ele foi o conjunto de todas as matérias. Se fosse pra todos os professores, tipo, se todos os professores tivessem que dar alguma coisa sobre esse filme, acho que todos poderiam dar. Exemplo do que passou alguma coisa pra gente foi o professor de Educação Física, porque a gente



tava fazendo um projeto de plantação, aí o filme ajudou bastante também nisso, teve aquela coisa de plantação, de lugar fechado e essas coisas. E tudo, acho que todos os professores poderiam passar alguma coisa sobre esse filme, até Sociologia, porque o psicológico do cara em Marte. Olha, que loucura, um ser humano, assim, com todas as confusões. Biologia, acho que todos os professores. Biologia passou também, acho que ele falou alguma coisa também desse filme. Falou (*Ádria*, 17 anos).

Grupo 4

Sim, tinha, eu só não lembro exatamente o conteúdo, mas tinha (*Vivian*, 16 anos).

Grupo 5

Tinha, Física Quântica (*Taís*, 18 anos).

O primeiro grupo foi o único a relatar que o filme não teve relação com o conteúdo em si, uma vez que agora eles não estavam mais estudando por assuntos específicos de suas disciplinas, mas por projetos. Todavia, os demais grupos conseguiram relacionar alguns dos assuntos com o filme exibido, inclusive até mesmo relacioná-lo a conteúdos de outras disciplinas, como o fez *Ádria*.

Sobre este episódio, podemos discorrer ainda sobre uma questão de ordem mais objetiva, material, que se refere ao espaço onde o filme foi exibido, o Anfiteatro. Consideramos que não é o espaço mais adequado para esse tipo de atividade, uma vez que, durante o dia, a luminosidade do sol penetra na sala e não permite a escuridão comumente associada à sala de cinema. Nem tampouco o áudio advindo das caixas acústicas contribui, pois ela emite um ruído que atrapalha bastante; e ainda tem a tela do projetor, que devido à sua sujeira, interfere em algumas cenas.

Convém indicar que para se ter uma boa experiência de cinema é importante ter um espaço adequado para esta finalidade. Salas de aula usadas para exibição de filmes, ou salas de vídeo e anfiteatros que não têm uma estrutura adequada, com cadeiras desconfortáveis, com telas desproporcionais ao campo de visão, com a iluminação e o ruído que atrapalham a sessão, não permitem uma melhor inserção dos filmes no espaço escolar.

Segundo pesquisa recente²⁸, menos de 1% das escolas brasileiras têm uma infraestrutura que pode ser considerada ideal. Para uma atividade com filmes, o espaço onde a atividade é realizada é de grande relevância para esta experiência. No entanto, segundo Medeiros,

²⁸ Soares Neto; Jesus; Karino; Andrade (2013).



São raras as escolas que possuem uma sala minimamente adequada para uma fruição de filmes que possibilite o vislumbre pleno dos elementos significativos da linguagem cinematográfica: nitidez e textura das imagens, pureza dos sons, condições confortáveis e anatômicas para uma fruição com duração média convencional em 120 minutos (MEDEIROS, 2012, p. 203).

Sabemos que estes elementos afetam o modo como os discentes vêem o filme e o experimentam, por isso pedimos aos entrevistados do **Grupo 1** que comentassem a respeito das condições materiais da escola, se eles consideravam que ela tinha condições adequadas para este tipo de atividade (filmes no espaço escolar), uma vez que no gráfico obtido pelos questionários a maioria considera que a escola possui condições.

Gráfico 4 - A instituição tem condições materiais adequadas para que o professor trabalhe com filmes em suas aulas?



Fonte: Questionários aplicados em maio e outubro de 2015.

Todavia, analisando as narrativas dos entrevistados, evidenciamos que na verdade a escola não apresenta as condições adequadas para esse tipo de atividade, conforme podemos notar:

Grupo 1

Acontece que o colégio hoje, pra passar um filme, a sala seria a sala de vídeo, só que [...] ela é quente, muito quente, tem um ar-condicionado que não funciona direito, e temos alguns problemas técnicos, que seriam os cabos do colégio, para conectar o notebook, a televisão e as demais coisas, que geralmente ficam falhos. E geralmente não é só uma sala que quer utilizar isso, são as outras, são todas as demais, então às vezes fica chocando os horários. Só que hoje, uns dois meses atrás, estamos utilizando o próprio anfiteatro [onde a entrevista estava sendo realizada], pra essa temática. Coloca um datashow aqui [aponta para a mesa] e projetamos aqui na parede [localizada atrás dele]. Então acredito que isso fica mais fácil, aqui é um



ambiente mais agradável, tem ar-condicionado, e tem a caixa de som maior, então aqui ficaria melhor (*Pedro*, 16 anos).

Em relação também aos professores, de procurarem filmes, tal, ajudaria muito mais se eles procurassem filmes, mesmo que fossem dublados, que colocassem a legenda, porque o áudio geralmente fica meio conturbado nessas caixas de som maiores [referindo-se às caixas de som do anfiteatro], e aí com a legenda fica muito mais fácil. Muitas vezes fomos assistir filmes na sala de vídeo e o áudio era ruim, não dava pra entender direito, tinha gente que ficava na frente, não dava pra ver, era horrível (*Kevin*, 17 anos).

Recentemente, eu acho que o problema está no próprio projetor, que a imagem não está muito nítida. Só isso (*Fernanda*, 17 anos).

Constatamos, então, que a instituição não possui condições materiais adequadas para uma atividade com filmes, o que poderia colaborar para o enriquecimento dessa prática pedagógica.

O colégio possui dois espaços para a exibição de filmes, o anfiteatro e a sala de vídeo, e ao perguntamos aos integrantes do Grupo 1 qual eles preferiam, ambos responderam o anfiteatro. O **Grupo 2**, por sua vez, trouxe outros elementos para pensar sobre a questão:

É porque é complicado. Porque, depende, o anfiteatro é muito aberto, ele é grande, beleza, aí possibilita pra imagem ser maior, o som mais alto e etc., mas também abre portas pra mais ruído externo, barulho, e também é uma coisa muito grande, nem todo mundo que tá lá, tá interessado pra assistir, aí dorme, conversa, atrapalha, mas a sala de vídeo, quando o ar-condicionado funciona, é uma boa opção, eu não deixaria de largar não, até porque ela tem as caixas de som na parede que dá pra fazer um efeito legal (*Ruan*, 17 anos).

No entanto, a sala de vídeo tem um problema de que, tipo, não dá para todo mundo ver bem, porque a televisão é pequena, então fica concentrada ali de um lado. Acho que agora tem a cortina que desce pro projetor, só que eu acho que ainda é um problema, porque no anfiteatro as cadeiras já tão dispostas ali, né, numa ordem, que você tem, as cadeiras estão num espaço mais alto, outras mais baixo, então dá para todo mundo ver, assim, uniforme, todo mundo vê. Na sala de vídeo não, às vezes fica uma pessoa, “Ah, sai da frente”. É sempre um problema quando a gente vai assistir na sala de vídeo, apesar de ser pequena, né, o pessoal... conversa também, não tenho como explicar isso. Mas, enfim, eu prefiro no anfiteatro porque todos conseguem ver, na sala de vídeo sempre tinha confusão, porque um fica na frente do outro (*Camila*, 17 anos).

Eu também prefiro anfiteatro, apesar que, assim, os dois tem seus pontos positivos e negativos, mas eu prefiro mais o anfiteatro, pelo espaço, pelas cadeiras, pela projeção, isso, bem isso (*Andrezza*, 17 anos).

Acho que é como Ruan falou mesmo, que na sala de vídeo, por ser um ambiente menor e o som não abafa, pra alguns filmes são bons e pra outros ruins, e do caso do anfiteatro, por ser mais aberto, o som também não ajuda



muito, e o barulho da galera. Mas fico indeciso aí, não sei dizer qual seria o melhor local (*Isaiás*, 18 anos).

Por exemplo, também, a luminosidade também, no anfiteatro é maior, fica mais claro, aí na sala de vídeo quando desligam a luz fica tudo escuro, dá aquele ambiente assim, e quanto mais tá frio o ar-condicionado, fica melhor ainda. Então tem seus pontos positivos e negativos, entendeu? Os dois (*Andrezza*, 17 anos).

Ou seja, as duas salas apresentam seus aspectos positivos e negativos. A sala de vídeo fornece uma experiência mais aproximada de uma sala de cinema, com a escuridão e o ar-condicionado, mas ela tem o problema de ser pequena, com a televisão em um nível de altura que não contribui para assistir ao filme, uma vez que os alunos ficam uns na frente dos outros. Já o anfiteatro é maior, também tem o ar-condicionado, as cadeiras ficam na vertical, mas não possui bons equipamentos que garantam uma experiência fílmica agradável (ruído na caixa de som e tela do projetor empoeirada).

... *E o tempo levou?*

Nielson Modro (2006) analisa que atualmente o problema do processo educativo em utilizar o audiovisual na escola não é tanto de ordem material, de acessos a determinados recursos tecnológicos, “mas sim um despreparo bastante grande por parte de alguns professores no uso dos recursos de que dispõem” (2006, p. 9).

O autor ressalta que o uso de determinados equipamentos é pouco explorado pelos docentes, que quando o utilizam tendem a cometer equívocos elementares, por “desconhecimento ou falta de um maior rigor quanto a critério adotado” (MODRO, 2006, p. 10). No caso do filme exibido aos discentes desta pesquisa, talvez tenha faltado esse maior rigor quanto ao local de exibição escolhido.

Perguntamos então aos entrevistados se eles consideravam que houve algum critério para que o professor utilizasse este filme e não outro. Neste sentido, buscamos verificar se o professor em questão se enquadra entre os docentes que costumam utilizar o filme como “tapa buraco” (MODRO, 2006), servindo para que possamos refletir sobre a recorrência do uso de filmes na escola somente como um recurso ilustrativo (LINO, 2014), como uma utilização ainda acessória da imagem (BARCELOS, 2009), de forma insuficiente e inadequada (CIPOLINI, 2008).

Grupo 1

[Todos responderam “Não”].



Acho que é porque ele gostou mesmo do filme, ele falou pra mim que tinha assistido antes e gostaria de repassar pros alunos, então ele passou. Pra queimar duas aulas dele, então botou assim, “Bora assistir um filme” (*Pedro*, 16 anos).

Grupo 2

[Todos responderam que “Sim”, mas nenhum comentou a respeito].

Grupo 3

Eu acho que como ele sabe que a gente tá super corrido, eu acho que ele quis desenvolver todas as matérias, eu acho que ele escolheu esse filme justamente por isso, pra envolver todas as áreas, todos os âmbitos do trabalho. E já que a gente vai fazer uma graduação agora, eu acho que ele quis ajudar qualquer curso que a gente escolhesse com esse filme, entendeu? De maneira geral. Acho que foi por isso que ele escolheu. Acho que ele sabia que não ia dar tempo de debater sobre o filme, na aula dele (*Ádria*, 17 anos).

Eu penso a mesma coisa a respeito também do filme, porque o filme ele nunca é pego assim, de qualquer jeito. Sempre estuda o filme, depois passa pra gente. E a forma do filme que ele passou, e na hora que ele passou, foi, tipo, um milagre mesmo, porque a gente tinha muitas dúvidas quanto a fazer, por exemplo, o trabalho de Educação Física, a gente, quem tava na plantação tinha muito problema, e conseguiram resolver, como o filme ele falou, ele até fez algumas coisas, mostrou o que realmente ele fez com a plantação, e a gente utilizou desses critérios pra gente fazer também o nosso projeto, utilizou também do filme. Então, nada é por acaso, é assim que eu acho (*Levi*, 17 anos).

O professor de Química também (*Ádria*, 17 anos).

Foi, o professor de Química também auxiliou a gente, comentou também do filme, inclusive ele tava assistindo, parece que até metade do filme ele tava assistindo com a gente, depois ele saiu pra dar aula, mas ele disse que era pra gente assistir que depois a gente ia debater, até que não deu tempo (*Levi*, 17 anos).

Ficaram alguns professores lá assistindo com a gente, eu acho que o professor de Física ele conversou com os outros professores pra saber, ter uma ideia disso (*Ádria*, 17 anos).

Grupo 4

Bom, ele mesmo falou que tinha gostado muito do filme e que tinha visto relação naquilo que ele queria passar. Questão de ano-luz, questão de Física, assim, geral, acho que foi isso (*Juliana*, 17 anos).

Grupo 5

Acho que foi por atualidade mesmo (*Tawã*, 17 anos).

Podemos supor que o filme serviu aos discentes para diversas disciplinas, como demonstraram *Levi e Ádria*, no entanto os critérios adotados pelo professor para passar este filme, naquele momento, parece ter sido mais por uma opção pessoal, de provavelmente ter



assistido o filme no cinema e, por ser uma super produção de ficção científica, que utiliza de uma linguagem bastante acessível àqueles que não são especialistas na área, e por abordar uma temática que se associa a tantos assuntos diferentes, viu nele uma ótima oportunidade de compartilhar com a turma.

A resposta que Levi nos relata também contém outro ponto que merece mais atenção, quando ele afirma: “porque o filme ele nunca é pego assim, de qualquer jeito. Sempre estuda o filme, depois passa pra gente”. Esta afirmação nos fez lembrar um episódio que aconteceu na mesa redonda “Cinema, Memória e História: construindo estilos de vida na contemporaneidade²⁹”.

Na ocasião, após o pronunciamento dos professores, uma ouvinte pediu a palavra para relatar uma experiência que havia passado. Ela era professora da rede Estadual e Municipal de São Paulo (trabalhava pela manhã e pela tarde e ainda estudava no turno noturno), e gostava de trabalhar com filmes em suas turmas, sendo uma prática que lhe dava prazer e trazia bons resultados.

Certa vez ela assistiu um episódio de uma mini-série que dialogava com o assunto que estava abordando com uma de suas turmas. Na semana seguinte, exibiu o episódio à turma, obtendo um resultado satisfatório com a atividade. No entanto, não teve tempo de assistir o próximo e nem os seguintes. Sem conseguir dar conta de suas atribuições, ela não conseguiu planejar a aula como ocorreu na primeira vez. Ainda assim, optou por continuar trabalhando com a mini-série, mesmo sem ter acompanhado os episódios seguintes. Foi então que ela se deu conta do equívoco que havia cometido. Diferentemente do primeiro, este continha cenas inapropriadas para a faixa etária da turma e não dialogava tão bem com o assunto quanto esperava que acontecesse. Resultado: frustração.

O fato de ter exibido a obra sem uma avaliação prévia da mesma serviu-lhe de lição para não cometer o mesmo erro duas vezes. E ao fim de seu relato, ela questionou: “Mas como podemos trabalhar com filmes na forma como nossa vida profissional está organizada? Mal temos tempo sequer de ver um filme antes de trabalhar com ele em nossas aulas. Eu amo muito os filmes, mas assim não dá!”.

²⁹ Ministrada pelos professores Marcos Silva, Rogério de Almeida Ferreira e José Miguel Lopes, no IX Perspectivas do Ensino de História, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O evento aconteceu entre os dias 18 e 21 de abril de 2014, em Belo Horizonte. A mesa redonda foi realizada no dia 19, das 14h às 16h30min. Além do IX Perspectivas do Ensino de História, aconteceu também, concomitantemente, o IV Encontro Internacional do Ensino de História.



Contrariando *Levi*, infelizmente nem sempre o professor tem tempo de assistir, ler e estudar o filme antes de passar aos seus discentes. E o número de docentes que cometem o mesmo equívoco que nossa colega professora paulista cometeu não deve ser pequeno.

Rosana Coelho e Marger Viana (2010) revelam que em pesquisa empreendida com 177 professores, 70% destes consideram o uso de filmes em sala de aula importante, no entanto, 79% deles afirmam não saber como fazê-lo. Este é, segundo as autoras, o principal desafio.

Das justificativas que professores habitualmente enfatizam pela não utilização de filmes em seu planejamento pedagógico, estão as mais diversas. Além da falta de tempo, as autoras apontam também: falta de compatibilidade com o conteúdo trabalhado, falta de conhecimento sobre como utilizar o filme (ou qualquer outro recurso/objeto) e até mesmo falta de disposição.

Quer seja reduzido a complemento, a ilustração, a recurso adicional ou secundário, ou pior ainda, como solução imediata para a falta de planejamento, o uso do cinema na escola tem sido marginal. Restituir a ele o estatuto de experiência e fruição estética, apropriação de conhecimentos, apreciação de culturas, socialização de saberes e que por si só ou por tudo isso, é uma tarefa para ser tratada com toda a seriedade que requer e merece (HOLLEBEN, 2007, p. 64).

Arlete Cipolini (2008) atenta para o fato de que muitos professores e professoras, mesmo com cursos de capacitação e formação, ainda estão despreparados(as) para trabalhar com esta arte-produto-ferramenta em sala de aula. Sabemos que “o cinema é uma estratégia fundamental para a formação do aluno” (AGUIAR, 2010, p. 325). Neste caso, ele torna-se uma estratégia fundamental também para a formação do professor.

Para que o professor/mediador esteja preparado para estimular o aluno/espectador a assistir, selecionar informações e interpretar os filmes, é necessário que ele mesmo tenha tido oportunidade de estar no lugar de aprendiz durante seu curso de formação profissional assistindo, discutindo e avaliando filmes em ambiente acadêmico, exatamente como é feito com livros didáticos ou textos literários. Para isso, é preciso ter acesso a um ensino que revele as características, linguagens e a inserção histórica do cinema no ensino, revelando sua importância e rompendo paradigmas e preconceitos (CARRERA, 2012, p. 50).

Professores despreparados dificilmente conseguirão preparar seus alunos para uma atividade pedagógica complexa, ao mesmo tempo simples, que é utilizar filmes durante as aulas. Muitas questões poderiam ser abordadas sobre esta problemática, desde a formação dos



profissionais envolvidos até as suas condições de trabalho e de vida – tendo o tempo como parâmetro principal para associar tais perspectivas.

“Para que a atividade seja produtiva, é necessário [...] que o professor veja o filme antes de exibi-lo, de modo a buscar informações a respeito dele, a elaborar um roteiro de discussões com base nos aspectos que deseja abordar com os alunos” (AGUIAR, 2010, p. 335). Quantos, porém, são os professores que conseguem ter tempo para executar esta tarefa? Mais ainda: quantos têm acesso a uma diversidade de filmes que promova uma escolha adequada para cada público específico? Ou apenas: quantos professores costumam assistir filmes para além da mera apreciação comum?

[...] Tem sentido a pergunta que o professor nos coloca: “não dá para ignorar os tempos dos educandos, mas e os nossos tempos?...” Nas últimas décadas as condições de trabalho em pouco melhoraram e foi necessário compensar os baixos salários esticando o tempo de trabalho, dobrando jornadas e turnos. Como articular esses tempos de docência que se esticam com os tempos da vida, de família, de estudo e descanso? (ARROYO, 2009, p. 404).

Como articular tantos tempos em uma jornada de trabalho muitas vezes tão exaustiva e estressante? Tarefa que não é das mais simples, quando levada a sério. Neste sentido, perguntamos aos participantes, pelo questionário, se eles consideravam que o professor tinha tempo de trabalhar com filmes em suas aulas e que comentassem a respeito. Dos quarenta e sete (47) questionários, trinta e oito (38) responderam que sim, cinco (05) que não, dois (02) escreveram “Um pouco” e “Talvez” e outros dois (02) não responderam. Destacamos no quadro a seguir os comentários dos entrevistados:

Quadro 4 - Você considera que o professor tem tempo para trabalhar com filmes em suas aulas? Comente a respeito.

Sim	Não	Indecisos
Sim, se o calendário escolar estiver regular. No caso do Colégio de Aplicação, devido às greves, tornou-se complicado (<i>Juliana Cristina, 17 anos</i>).	Não. Pois o tempo para ministrar as aulas antes das provas é muito curto (<i>Vivian Maria, 16 anos</i>).	Um pouco, nem todos têm tempo para passar filme, muitas matérias têm um calendário muito apertado e não sobra tempo (<i>Kevin Alves, 17 anos</i>).
Sim, pois temos três aulas na semana. Com isso, seria necessário e eficiente essa prática para o ensino (<i>Pedro Augusto, 16 anos</i>).	Não, por conta do atraso escolar decorrente das greves (<i>Fernanda Mota, 17 anos</i>).	
Sim. Tudo é questão de administração do tempo (<i>Levi Alexander, 17 anos</i>).	Acredito que não, por conta da carga horária e a demanda muito grande de assuntos que tem que ser passados (<i>Andrezza Brito, 17 anos</i>).	



<p>Sim. Porém não com tanta frequência (toda aula) (<i>Gabriel Dória, 17 anos</i>).</p> <p>Sim. Apesar de alguns professores de algumas disciplinas apresentarem poucas aulas durante a semana, eles, quando precisam, sempre arrumam um dia na semana para assistir um filme ligado à matéria (<i>Isaías Felipe, 18 anos</i>).</p> <p>Sim, às vezes o tema abordado pode ajudar na explicação (<i>Daniel Santos, 17 anos</i>).</p> <p>Sim, de modo a promover debates e manifestação de opiniões, sendo que na escola, em sala, provocaria um efeito maior de reflexão devido à presença de outras pessoas (<i>Tawã Freire, 17 anos</i>).</p> <p>Sim, pois alguns conteúdos podem ser fixados melhor nos alunos através desse recurso. Além de ser divertido, tira a aula da monotonia (<i>Ruan Pitágoras, 17 anos</i>).</p> <p>Sim. Seria interessante que em todas as unidades avaliativas assistíssemos um filme sobre determinado assunto, pois facilita na compreensão e nos leva a relacionar bem melhor com o que foi visto nas aulas (<i>Camila Moura, 17 anos</i>).</p> <p>Sim, se caso ele souber organizar seu tempo, para passar o conteúdo e expor nos filmes, como um complemento para aprendizagem (<i>Ádria Maria, 17 anos</i>).</p> <p>Tem sim. Basta explicar o assunto e após isso demonstrar com o filme o assunto, trazendo mais compreensão (<i>Taís Fernanda, 18 anos</i>).</p>		
---	--	--

Fonte: Questionários aplicados em maio e outubro de 2015.



Analisando o quadro acima, nenhum dos discentes que respondeu negativamente parece ter levado em consideração o tempo do professor – tem o tempo antes das provas, o tempo devido ao atraso por conta da greve e o tempo da carga horária de cada matéria, em que algumas têm mais prioridade (e por isso mais tempo) do que outras, devido a quantidade de assuntos a serem transmitidos.

O fator tempo é hoje um dos grandes desafios que professores(as) enfrentam em seu exercício docente cotidiano quando tentam trabalhar com filmes em suas aulas. Utilizar filmes em partes, ou apenas fragmentos deles, pode ser uma possibilidade, mas ao que nos parece, não será a melhor para aquilo que o cinema promove enquanto experiência formativa.

Todavia, para que o filme seja assistido integralmente, com sua média de 90 a 120 minutos, muitas vezes os professores recorrem ao “empréstimo” de aulas, solicitando aos seus colegas que cedam sua aula (ou parte dela) para que o filme seja exibido, ficando dessa forma em “dívida” com eles para quando precisarem. Isso demonstra que muitas escolas e professores não estão preparados para inserir o filme como agente no processo formativo escolar dos estudantes.

Rebobine, por favor

Observando as narrativas dos entrevistados, quando questionados se consideram que o professor tem tempo de trabalhar com filmes em suas aulas, podemos compreender que o uso de obras cinematográficas para alguns ainda é colocado sob segundo plano quando pensam o processo de ensino e aprendizagem. A preparação para os vestibulares também é descrita como um fator a atrapalhar nesta atividade.

Grupo 1

Acredito que se tivéssemos aula, acredito que hoje seria uma prática mais viável, até porque estamos aqui os dois turnos, tanto pela manhã quanto pela tarde, e é exatamente como nós próprios falamos, é um processo que o aluno tem mais atenção, o aluno tem mais vontade de aprender (*Pedro, 16 anos*).

Eu acho que, agora, final do terceiro ano, seria muito mais tranquilo, mas levando em consideração os alunos do segundo, do primeiro, que estão caminhando aí pro vestibular, com esse atraso enorme do colégio, hoje é dia 16 de dezembro, e a gente tá acabando a segunda unidade agora, de 2015, ou seja, tá muito atrasado, tem muito assunto aí, e o segundo ano que tá vindo vai fazer vestibular, tem muitas coisas pra ver, eu acho que seria muito complicado pros professores passarem filmes (*Kevin, 17 anos*).

Grupo 3



Acho que sim, tem tempo sim, porque às vezes tem conteúdo que a sala assimila mais rápido e às vezes o professor fica com aquele tempo vago, e ele pode passar alguma coisa que complementa a aprendizagem, como por exemplo, no primeiro ano eu tive que assistir um filme que era, o nome do filme era “O Resgate do Soldado Ryan”, que foi um filme muito bacana, e que completou tudo que a gente tinha visto, que a gente tinha assimilado em sala de aula (*Levi*, 17 anos).

Grupo 4

Alguns professores até têm, agora depende muito, por exemplo, a gente teve um tempo muito corrido de greve, por isso então colocar um filme às vezes acaba deixando de dar um conteúdo, agora quando tem tempo, é interessante (*Juliana*, 17 anos).

Então, é verdade, a gente só teve basicamente um mês e meio pra administrar as aulas, e tal, então fica meio apertado pra colocar filme, e chato também, porque perderia conteúdo (*Vivian*, 16 anos).

O filme, no contexto estabelecido, em que os discentes estão se preparando para o vestibular e precisam assimilar todos os conteúdos programados, é um elemento secundário neste processo – ele serve para complementar determinados conteúdos, e não como fonte em que o conteúdo do livro didático, por exemplo, lhe sirva de auxílio e complemento. Partir do filme não parece ser a melhor das opções quando se leva em consideração a totalidade de assuntos a serem assimilados nas turmas que se preparam para as provas vestibulares/Enem.

O fator tempo aparece substancialmente nas falas dos entrevistados. Segundo *Pedro*, naquele período, em que já havia passado o Enem e eles estavam durante os turnos da manhã e da tarde na escola, seria uma prática mais viável, ao menos para os alunos do terceiro ano, como sinaliza *Kevin*, lembrando que aqueles que se encontram no 1º e 2º anos estão se encaminhando para o vestibular. *Juliana* e *Vivian* deixam claro que o filme é interessante quando se tem tempo, quando não se corre o risco de perder conteúdo devido a sua utilização.

Ou seja, na estrutura curricular atual, os filmes não contribuem muito, no ponto de vista dos entrevistados, para o objetivo e finalidade do processo educativo nos anos finais da Educação básica: preparar os discentes para as provas do Enem e vestibulares através da transmissão de conteúdos escolares, com o uso de apostilas e livros didáticos, que parece continuar sendo uma prioridade, ainda que muitos discursos e propagandas enfatizem outros objetivos e finalidades.

Em determinado momento da entrevista com o **Grupo 1**, uma das perguntas realizadas foi se o filme poderia contribuir na preparação do aluno para as provas vestibulares que ele por ventura viesse fazer. O que contraria as respostas citadas pelas participantes do Grupo 4, anteriormente.



Muito. Na hora da prova, quando tem alguma, tipo, a gente assistiu um filme mesmo de “Amistad”, da História, e quando tem uma questão falando sobre aquele assunto, é incrível como a gente consegue lembrar de algumas cenas do filme que trazem à tona a história em si, e isso realmente ajuda. É experiência própria. Foi numa prova que caiu uma questão sobre, na verdade foi mais o filme “Tempos Modernos”, que ajudou, a gente assistiu aqui em Geografia, e várias cenas vêm à memória e ajuda realmente na resolução da questão (*Kevin*, 17 anos).

E acontece também, devido à situação das próprias disciplinas que nós temos, é muito corrido você ler o livro didático de cada uma, então quando você pega um filme, de História, ele não atribui somente aquele momento de História, e sim a parte da Geografia, que capta de outros assuntos, então você consegue tê-los em mente, e exatamente como Kevin falou, ajudá-lo na hora de responder uma questão. Particularmente, é exatamente isto, quando você vai escrever uma redação, ou qualquer questão sobre determinado tema, um livro didático eu acredito que você não tem a total experiência. Agora quando você assiste um filme, você consegue captar as cenas e assim transcrevê-las no papel (*Pedro*, 16 anos).

Os filmes me ajudaram muito, principalmente em Redação, alguns professores, e eu pesquisei na internet mesmo, filmes que ajudassem nesse ano do vestibular, que abordassem assuntos que sempre caem no Enem, e eu assisti alguns e me ajudaram muito em redações de simulados, que eram sobre tecnologias e também sobre a própria redação do Enem, que foi sobre mulher (*Fernanda*, 17 anos).

Suas respostas coincidem com a pesquisa efetuada por Silene Claro (2012), com estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede particular na cidade de São Paulo, quando os mesmos relataram a ela sobre como os filmes serviram de “lembrete” ou “reforço” da mensagem falada na hora de responder as provas dos vestibulares ou outras avaliações semelhantes. A autora, ao analisar a experiência e os relatos dos discentes, afirma que

Muitos deles relataram que durante as provas dos vestibulares, ou outros testes realizados, eram as imagens dos filmes que os ajudavam a lembrar e reorganizar o conhecimento na hora de responder às questões. Desta forma, avaliamos o resultado como positivo, pois, até outras disciplinas foram contempladas pelas “lembranças” dos filmes e pelas discussões em torno dos mesmos (CLARO, 2012, p. 121).

É o que podemos verificar também em nosso caso, por meio das narrativas dos participantes da pesquisa. O filme é percebido em sua função interdisciplinar, mesmo que o filme trate de um assunto histórico, fazendo com que eles acessem conhecimentos de outras disciplinas, como a Geografia, indicada no relato de *Pedro*, ou que ajudem na hora de escrever uma Redação sobre determinado tema, como salientou *Fernanda*.



Podemos ainda aprofundar esta reflexão para melhor exemplificar a relevância das imagens na formação humana. A seguir citamos dois casos transcritos por historiadores a respeito do poder que a imagem ocupa no meio social. O primeiro é descrito por Robert Rosenstone (2010), que no outono de 2000 ministrou uma série de palestras em universidades e centros culturais no Japão. Como relata o historiador canadense,

Depois da minha palestra no Centro Americano em Tóquio, fui comer e beber com alguns ex-alunos do ano em que fui professor Fullbright na Universidade de Kyushu. Um deles, um matemático que agora é uma importante figura no Projeto Genoma no Japão, e que também é um estudante sério de budismo, me disse o seguinte: a minha explicação sobre o filme histórico fez com que ele lembrasse do início das pinturas budistas no Japão. Os sacerdotes (e aqui estamos, sem dúvida, no século VI ou VII) perceberam que uma população analfabeta não podia ler os textos sagrados em sânscrito, então, decidiram criar obras visuais, pinturas (a mandala é uma das formas que mais conhecemos) para instilar na população as ideias do budismo. Espertos e instruídos, aqueles sacerdotes perceberam que aquelas pinturas não podiam conter todas as informações e todas as ideias complexas que faziam parte dos textos sagrados, elas eram na verdade uma espécie de simplificação daqueles textos escritos. No entanto, eles acreditavam piamente que a pintura, uma mídia mais pública e acessível, transmitiria o espírito, a sensação e o significado do budismo para o público em geral que não tinha as habilidades necessárias para a leitura. Ao longo dos séculos, aquelas representações visuais das ideias budistas começaram a assumir uma integridade própria à medida que cada vez mais pessoas passavam, e ainda passam, a conhecer as ideias da religião por intermédio daquelas imagens, mais do que por meio dos textos escritos que as haviam inspirado. Hoje, para a maioria das pessoas, inclusive os sacerdotes, elas substituíram aqueles textos; de fato, algumas pessoas as acham mais características e reveladoras do budismo do que os textos originais (ROSENSTONE, 2010, p. 225-226).

A menção que seu ex-aluno relatou foi reveladora a Rosenstone, porque seguia no ponto central daquilo que ele há muito tentava compreender e que era a base pela qual desenvolvia suas reflexões: “A questão de como pensar e entender a relação entre a história na tela e a história na página. A questão acerca de se, o que e como a obra histórica na tela acrescenta algo ao entendimento histórico” (2010, p. 226). Ainda sobre o episódio no Japão, o autor descreve:

[...] certamente, se há mais de uma maneira de entender as doutrinas de uma extensa e complexa tradição religiosa como o budismo, com uma história que abarca quase 15 séculos no Japão, então pode haver mais de uma maneira de entender o passado e há mais de uma mídia que podemos usar para transmitir tal entendimento (ROSENSTONE, 2010, p. 226).



O historiador inglês Peter Burke (2004), por sua vez, relata o caso das imagens religiosas e da multiplicidade de interpretações que elas acarretam quando estrangeiros não conhecem as convenções da iconografia de determinadas culturas – como aconteceram com europeus que visitaram a Índia no século XVI, percebendo as imagens dos deuses indianos como demônios, e com estrangeiros do Oriente ao desembarcarem em terras ocidentais.

Estas imagens reproduziam um sistema de referências de determinada cultura, tinham uma função específica no contexto temporal-espacial-histórico em que se encontravam. Elas eram importantes na doutrinação religiosa, como descreve o autor:

A iconografia era importante na época porque imagens eram uma forma de “doutrinação” no sentido original do termo, a comunicação de doutrinas religiosas. As observações do Papa Gregório, o Grande, sobre o assunto (c. 540-604) foram repetidamente citadas ao longo dos séculos. “Pinturas são colocadas nas igrejas para que os que não lêem livros possam ‘ler’ olhando as paredes” (*in parietibus videndo legant quae legere in codicibus non valent*) (BURKE, 2004, p. 59).

Burke reflete sobre a crítica em relação a esta forma de “ler” as doutrinas sagradas, considerando as pinturas como “a Bíblia dos analfabetos” (BURKE, 2004, p. 60), uma vez que estas imagens, quando pregadas nas paredes das igrejas, eram difíceis de ser compreendidas por pessoas comuns devido à sua excessiva complexidade (assim como aconteceu aos budistas no Japão, na descrição de Rosenstone). No entanto, elas podiam ser explicadas oralmente pelo clero, “agindo como um lembrete e um reforço da mensagem falada, em vez de se constituir em uma única fonte de informação” (BURKE, 2004, p. 60).

Independente das imagens – se as exibidas numa tela de cinema ou numa tela de pintura – não resta dúvidas quanto à sua relevância no processo formativo das culturas humanas. Neste caso, podemos visualizar o potencial do filme como fonte histórica, “considerado como dimensão de historicidade” (SILVA, 1991/1992, p. 118).

De volta para o futuro

Voltando para a análise do uso pedagógico do cinema no contexto escolar, depois de desenvolver esta reflexão sobre o poder das imagens no processo formativo, perguntamos aos entrevistados do **Grupo 1** se eles, caso fossem professores, utilizariam de filmes em suas aulas, quais gêneros mais utilizariam e por quê?

Sim. Documentários e filmes que abordem questões históricas para melhorar o aprendizado das ciências humanas. Basicamente é só isso, e eu lembrei de



um filme, se eu fosse professora com certeza eu mostraria, “Sociedade dos Poetas Mortos”. Pela história toda, principalmente por ser um professor também, e eu acho a história sensacional. A emoção, sobre a necessidade de você aproveitar o dia, de fazer bem suas escolhas. Teria que mostrar esse filme (*Fernanda*, 17 anos).

O Documentário é muito mais ligado a questão da aprendizagem, mas tem outros que você pode misturar um pouco aí, colocar algum filme de ação, de aventura que tenham um respaldo histórico e que possa trazer um pouco de coisas novas e aprendido aos alunos (*Kevin*, 17 anos).

Sim, porque até mesmo eu pretendo fazer o curso de Biologia e, acho que durante o Ensino Médio, Biologia, quando se trata só na sala de aula, se aprende muito, porém exatamente vou dar um exemplo: agora, nós estamos estudando o ecossistema das cavernas, e quando você vê um Documentário, um filme retratando sobre aquilo, você entende mais, você consegue captar o que é exatamente aquilo. Então acredito que o Documentário nessa parte da Biologia, nesse ramo é bem mais importante ao aluno, porque além do aprendizado na sala de aula, o documentário vai mostrar exatamente o que é aquilo. Vai mostrar os efeitos que aquilo causa na sociedade, o que causa na natureza, exatamente tudo. Acredito que é de extrema importância. E ficção científica também, como citei, traz alguns filmes, como o próprio que tava aí, no cinema agora, “Frankenstein” [refere-se à *Victor Frankenstein*, 2015, de Paul McGuigan], o pai de Frankenstein, então é uma parte toda teórica que fala sobre aquilo, todos os cálculos que ele fez, toda uma parte importante pra saber, pra conhecer determinado personagem, o que foi, a importância dele (*Pedro*, 16 anos).

Nos chamou a atenção neste primeiro grupo a certeza de *Fernanda*, de que mostraria o filme “Sociedade dos Poetas Mortos” (*Dead Poets Society*, 1989, de Peter Weir) aos seus alunos, pela história do filme e pelo efeito que ele produziu nela, o que a faz querer compartilhar da experiência. Por isso ela “teria que mostrar esse filme”.

Ao querer mostrar este filme, ela propõe uma abertura no processo formativo escolar para uma experiência que não esteja pautada necessariamente na ordem de assuntos do dia, a serem transmitidos aos discentes ao longo do ano. Na verdade, é uma forma de demonstrar, com o filme, a relevância de um saber que dificilmente os alunos encontrarão no “código curricular canônico que corporifica a História escolar” (2015, p. 419), como afirma Flávia Caimi, e as demais disciplinas.

E para os participantes da pesquisa, que vivem uma fase de medos e incertezas, onde muitos se incluem “naquela categoria de jovens estudantes para quem o trabalho sistemático deve ter início após o término do ensino médio e para quem o período de estudos é um rito de passagem e uma credencial para o curso superior” (GARCIA, 2009, p. 182), ter acesso a obras que se relacionem não apenas a conhecimentos pré-estabelecidos, mas também se relacionem



com a vida e suas complexidades, nos parece ser tão importante quanto qualquer conteúdo escolar.

“Que sabemos de suas trajetórias humanas? Como vivem seus tempos? Estas são as questões mais desafiantes no atual momento escolar” (2009, p. 57), nos recorda Miguel Arroyo. Tentar entender as trajetórias humanas desses alunos e alunas, tentar aproximar o processo formativo escolar daquele que lhes acontece *entre os muros da escola*³⁰ e também fora dela, por meio dos filmes, pode ajudar tanto os discentes a se conhecerem e compreenderem melhor seus tempos de vida, como também ajudar os docentes a ver nessas histórias outras possibilidades formativas, não homogeneizando, padronizando e enquadrando os discentes e suas trajetórias.

Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aula, de maneira tão radical que sejamos instigados(as) a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivos novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas. A maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como vemos nossa humana docência. Passamos a ver a informação, os conhecimentos, as teorias e técnicas de ensino-aprendizagem, e até os resultados das provas com outra luminosidade. São alunos concretos com histórias e culturas que estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados. Nos veremos ensinando e avaliando seres humanos (ARROYO, 2009, p. 62).

Esta reflexão, que surgiu da indicação do filme de *Fernanda*, poderá ser mais bem compreendida na próxima seção, quando destacaremos a contribuição do cinema no processo formativo desses sujeitos. Consideremos agora o que participantes do **Grupo 2** responderam ao serem perguntados se trabalhariam com filmes caso fossem professores.

Muitos Documentários, porque acho que seria o único gênero que explica e relata um determinado fato histórico e prende a atenção do aluno. Eu acho que Documentário é o que relata, como posso falar, é mais diretamente, entendeu, um fato histórico. Porque o filme ele traz um determinado fato, e aí depois se desvincula a uma história, tipo, uma história romântica, depois, vai se desvinculando, entendeu, traz o fato histórico aí depois se desvincula pra outro fato, aí depois outro fato. E o relato não, o relato tem aquele conteúdo, entendeu, aí durante o documentário só fala sobre aquele conteúdo, aí isso aí prende mais a atenção do aluno e traz mais interesse, eu acho (*Isaias*, 18 anos).

Dependeria muito do que eu estivesse trabalhando em sala de aula com os alunos. Suspense, instiga o pensamento, raciocínio lógico e prende o

³⁰ Referência ao filme “Entre os Muros da Escola” (*Entre les murs*, 2008, de Laurent Cantet).



espectador, Cult e Documentários, a maioria deles pode ser relacionado com vários assuntos da aula. [...] Documentário porque como Isaías disse, geralmente nos documentários a gente tem mais relatos, né, sobre algumas coisas, e esses filmes Cults, que geralmente são filmes mais antigos, filmes de época, que retratam mais a história, o contexto naquele momento (*Camila*, 17 anos).

Ficção Científica, pois é a melhor maneira de explicar de forma sucinta alguns conceitos. Então, é como eu disse, como base também em “Interestelar” [*Interstellar*, 2014, de Christopher Nolan], é um exemplo de filme que dá alguns conceitos e consegue explicar bastante, de forma sucinta, todo mundo pega de primeira, ele explica bem explicadinho, mas não que isso vá substituir também o professor, [...] ele também serve como suporte, o filme. Mas também eu não posso me prender só à área de Exatas não, porque é a área que eu mais gosto, mas também dá para aprender muito na área de Humanas, com documentários, eu lembro que assisti um documentário de 4 horas sobre o nazismo e é uma parada fantástica, porque mostra muita coisa, imagens reais lá da Alemanha, uma parada bem legal. Mas também uma ficção sobre, uma distopia, como exemplo, “Jogos Vorazes” [*The Hunter Games*, 2012-2015, de Gary Hoss, responsável pelo primeiro filme, e Francis Lawrence, responsável pelo segundo e terceiro filmes], dá pra aprender muito com ditadura e autoritarismo com essa franquia; mostra de forma bem clara o que rola e o que poderia rolar se caso aquilo acontecesse, caso alguém, bastante autoritário chegue no poder. Mas é como Isaías também disse, é um filme que é pra massa, então ele não se prende muito ao conteúdo, ele leva pro lado amoroso, tem todo aquele drama do romance etc., mas eu acho que é um ótimo exemplo de que não dá pra, não precisa ficar só em documentários, porque ele mostra bastante como é um governo autoritário e como ele age (*Ruan*, 17 anos).

Documentários e filmes que relatam fatos. Então, se eu fosse professora, eu colocaria esse tipo de filme justamente pra fixar mais o assunto, nos alunos, tipo, como posso falar, arrumar mais o assunto, sabe, deixa coisas vagas, o filme pode complementar isso, eu colocaria mais esses filmes (*Andrezza*, 17 anos).

No segundo grupo destacamos a preferência pelos documentários (presentes também nos demais grupos entrevistados) e, principalmente, a observação de *Ruan* sobre a franquia “Jogos Vorazes”, que “não precisa ficar só em documentários”. O ponto central de sua indicação – sobre como é possível aprender sobre a ditadura e demais regimes totalitários, mesmo em um “filme que é pra massa”, em que “não se prende muito ao conteúdo”, mas coloca em primeiro plano o triângulo amoroso dos protagonistas – é fundamental para entendermos o filme como um meio de problematizar e aprofundar assuntos tão sérios (como, neste caso, os regimes totalitários e suas consequências).



O inimigo agora é outro

Com base no relato de *Ruan*, podemos notar o potencial pedagógico dos (e nos) filmes independente de seu gênero. Para o processo formativo escolar, um documentário serve tanto quanto um filme comercial, desde que devidamente trabalhado pelo professor; também podemos perceber a força da imagem para discutir e compreender os mais diversos e complexos assuntos.

“Nesse sentido, os filmes, tanto os documentários como os ficcionais, constituem importantes fontes de estudo da História” (FONSECA, 2009, p. 157). Os filmes possuem particularidades diferentes de outros meios, como os livros, e um não exclui o outro no processo educativo; ambos podem servir de fonte ao professor em seu exercício docente.

Soleni Fressato destaca que não devemos pensar o filme com a mesma objetividade acadêmico-científica a que nos acostumamos fazer com nossas pesquisas, como se ele fosse uma tabela estatística, por exemplo, contendo todos os dados de forma rígida e precisa. “Embora não sejam produções de pesquisadores e sim de cineastas, os filmes, mesmo os mais ingênuos e espetaculares, possuem informações, muitas vezes, precisas sobre determinada época e sociedade” (2011, s/p), salienta a autora.

Um filme não é um livro – apesar de ser constantemente produzido a partir deles, principalmente dos romances. Nem mesmo os livros têm esse poder decisivo, de estarem imunes ao erro ou aos equívocos. Por que o filme, antes de tudo uma arte, deveria seguir à risca este princípio?

Partir da imagem, das imagens. Não procurar somente nelas exemplificações, confirmação ou desmentido de um outro saber, aquele da tradição escrita. Considerar as imagens tais como são, com a possibilidade de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las (FERRO, 1976, p. 203).

Jorge Nóvoa e Marcos Silva afirmam ser “comum uma atitude de arrogância científica em relação aos filmes (corrigir informações, cobrar posturas interpretativas a partir do estado do conhecimento histórico acadêmico)” (2008, s/p), como se eles tivessem esta finalidade. O cinema não busca – excetuando-se alguns casos – buscar acertar os fatos da História ou apresentá-los fidedignamente, como costumamos associar o uso de filmes na aula e/ou como nos habituamos a criticar estas obras cinematográficas – inclusive os filmes históricos.

Em suma, está na hora de parar de esperar que os filmes façam o que (na nossa imaginação) os livros fazem. Devemos parar de esperar que os filmes mostrem os fatos com exatidão, que apresentem vários lados de uma mesma



questão, que deem a justa atenção a todas as evidências a respeito de um tópico ou a todos os personagens ou grupos representados em uma situação específica, ou que forneçam um contexto histórico amplo e detalhado para os acontecimentos. Da mesma maneira, não devemos mais esperar que os filmes sejam o espelho de uma realidade extinta que nos mostrará o passado como ele realmente foi. Apesar do número de consultores acadêmicos que trabalhem em um projeto ou da seriedade com que os seus conselhos forem recebidos, os filmes dramáticos não são, e nunca serão, “precisos” da mesma maneira que os livros (afirmam ser). Como as narrativas históricas escritas, os filmes não são espelhos que mostram uma realidade extinta, mas construções, obras cujas regras de interação com os vestígios do passado são necessariamente diferentes das obedecidas pela história escrita. Como essas regras poderiam ser as mesmas (e quem quer que elas sejam as mesmas?) se a tarefa do filme é exatamente acrescentar movimento, cor, som e carga dramática ao passado? [...] (ROSENSTONE, 2010, p. 62).

É como se os professores e os alunos esquecessem que o filme é, antes de tudo, uma obra de arte, e não uma obra acadêmica – ou a serviço estrito da academia. O filme, além de atuar no campo da razão, pretende atuar no campo das sensibilidades, dos sentidos, configurando uma experiência que pode diferir da histórica escrita conservadora, por vezes mais preocupada com a “verdade” a ser transmitida e assimilada do que com as “verdades” a serem também sentidas e ressignificadas.

Desconstruindo nossos olhares por vezes tão preconceituosos que lançamos sobre determinadas obras, conseguimos explorar melhor as potencialidades do cinema. “O fato de um longa-metragem dramático ter como objetivo o entretenimento de uma plateia não elimina a sua capacidade de nos informar e emocionar, ou de proporcionar uma noção do passado” (ROSENSTONE, 2010, p. 220).

O cinema, por dispor de material bem diversificado, pode ser um excelente recurso de linguagem a ser aplicado na sala de aula, devido às possibilidades de discussão e diálogo em diferentes temáticas, levando o aluno a refletir sobre fatos do seu próprio cotidiano (SILVA, 2010), bem como da sociedade, onde ele pode se reconhecer e se estabelecer como sujeito social.

O ensino de História, na medida em que se distancia de abordagens livrescas e memorísticas para priorizar a compreensão dos processos históricos com fundamento no manejo de informações sobre o passado, permite mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para selecionar, analisar e avaliar criticamente fontes históricas, assim como para expressar pontos de vista baseadas em experiências das sociedades pretéritas. A História consiste, essencialmente, na interpretação do passado, tarefa que envolve a formulação de hipóteses, a investigação pautada em bases documentais, o exercício dedutivo acerca dos acontecimentos, dentre outros. Desse ponto de vista, é no desenvolvimento do *pensamento hipotético-dedutivo* que se



localiza uma das mais expressivas contribuições da história escolar entre os adolescentes (CAIMI, 2015, p. 416).

Ou seja, com o filme “Jogos Vorazes”, mesmo não sendo um filme de época – ou que retrata os homens em algum tempo, uma vez que ele representa uma possível distopia futurística – o professor poderia comparar, com seus alunos, as consequências da história no filme com as de outrora de nossa própria História (e que, infelizmente, alguns sujeitos tentam esquecer, quando não, apagar de seus registros³¹).

De volta para o futuro II

Analisando as respostas do **Grupo 3**, ganham destaque os relatos de *Ádria*, ao afirmar que na experiência de assistir filmes na escola os alunos estão mais atentos ao que o professor poderá pedir com o filme do que com sua história; de *Levi*, que compara filme com música, ressaltando “que não importa o gênero que você vê”, mas sim o que está por trás da história, aquilo que ele representa; e de *Daniel*, ao comparar a sensação de assistir Ficção Científica com a de estar na pele de MacGyver³², como consta abaixo:

Na escola, quando a gente vai assistir um filme, a história do filme, não é isso que a gente vai prestar atenção, mais atenção, vai ser, no caso, no que o professor vai falar, na matéria e tal. A história do filme não é uma coisa que a gente vai prestar atenção. Claro que têm pessoas que gostam da história e se emocionam, mas pra escola, na escola não vai ser bem isso que a gente vai levar em conta. Aí, por isso que eu acho que todos os filmes, colocar todos os estilos, todos os gêneros, é super importante. Dependendo da matéria, é ótimo (*Ádria*, 17 anos).

Acho que o professor de História vai optar por Guerra e Drama, né, e, assim, Documentários também, serve pra praticamente todos, Física, Química, então, é um jeito de complementar os assuntos que cada um tá passando no momento, cada professor está passando. Todos são importantes, dependendo da sua área de conhecimento, então fica a critério do professor passar o que acha que vai complementar (*Gabriel*, 17 anos).

³¹ Os filmes “Uma Cidade Sem Passado” (*Das schreckliche Mädchen*, 1990, de Michael Verhoeven) e “Labirinto de Mentiras” (*Im Labyrinth des Schweigens*, 2014, de Giulio Ricciarelli), bem como “Rompendo o Silêncio” (*Broken Silence*, 1995, série de cinco documentários sobre o Holocausto, produzidos por Steven Spielberg e dirigidos por Luiz Puenzo, Pavel Chukh, János Szász, Vojtěch Jasný e Andrzej Wajda), podem ser bons exemplos para pensar sobre esta questão.

³² Sobrenome do protagonista da famosa série televisiva “MacGyver – Profissão: Perigo” (*MacGyver*, 1985-1992, de Lee David Zlotoff), em que ele escapava das mais adversas situações das formas mais inimagináveis possível. Devido a este detalhe, em 2015, MacGyver acabou se tornando um verbo, incluído no dicionário *Oxford*, que significa “Make or repair (an object) in an improvised or inventive way, making use of whatever items are at hand” (ou seja: “fazer ou consertar alguma coisa de maneira improvisada ou inventiva, usando quaisquer itens que estejam à mão”). Disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com/pt/definição/inglês-americano/macgyver>



Não existe gênero de filme, pra mim é o seguinte, não precisa ser certamente, por exemplo, aquele gênero. Por exemplo, filme de Comédia, tá, você vai rir também, é o gênero do filme, Comédia, só que ele sempre passa uma história por trás, então eu acho que todo gênero de filme é aproveitável sim, a depender da história também. E qualquer professor pode aproveitar sim o filme. Pode ter filme de Comédia que mencione questões históricas, geográficas, pode ter [...] Romance também. [...] Geralmente eu comparo o filme com música, não importa o gênero que você vê, que você assiste ou que você ouve, o que realmente importa é o que tá por trás, que é a letra, o que realmente o filme fala. Se o filme fala daquilo, então você bota aquilo, porque cita aquilo (*Levi*, 17 anos).

O gênero seria Ficção, e o porquê seria porque os alunos teriam ideias novas, criatividade e poderiam se engajar mais no conteúdo. Eu não só usaria filme de Ficção, eu coloquei assim particular porque eu gosto muito. Seria assim, por exemplo, um filme de Ficção que ele consegue passar a ideia e você compreende certinho o filme. Quando termina o filme, quando é de Ficção, você sai querendo ser um MacGyver, você chega na rua, “Poxa, eu posso fazer qualquer coisa agora”. Imagine o aluno, tá na sala de aula, você quer passar um conteúdo pra ele e passa um conteúdo de Ficção com essa criatividade toda? Quando o aluno sai da sala de aula, tipo, o conteúdo tá na mente dele, agora é só você escrever e pronto. Poderia ter outro gênero? Sim, recomendo, mas eu botei Ficção por particular mesmo (*Daniel*, 17 anos).

Diferentemente do que *Ádria* afirmou, de que quando se exhibe o filme na escola os alunos estão interessados apenas naquilo que o professor quer, ao observar a exibição do filme “Perdido em Marte”, notamos que quase todos os alunos deixaram se prender pela obra – o que nos foi confirmado posteriormente com os entrevistados. No entanto, devemos considerar que aquela sessão não tinha nenhuma finalidade avaliativa (talvez por isso a experiência tenha sido diferente).

Já *Levi* diz que geralmente compara filme com música, não importando o gênero, “o que realmente importa é o que tá por trás, que é a letra, o que realmente o filme fala”, por isso o gênero do filme não seria prioridade na hora de escolher alguma obra para se trabalhar com a turma.

E *Daniel* descreve de forma divertida a sensação que sente ao assistir um filme de Ficção Científica, e que por isto ele daria preferência aos filmes desse gênero. Ao utilizar como parâmetro o personagem MacGyver para descrever sua sensação, ele nos possibilita pensar como os personagens e cenas de filmes ou séries podem contribuir na associação/relação com outros tipos de conhecimento ou de informação.

E o que os integrantes dos Grupos 4 e 5 relataram quando perguntados se utilizariam filmes em suas aulas caso fossem professores? Verifiquemos abaixo quais foram as suas respostas.



Grupo 4

[...] Se eu fosse professora de Biologia, passava mais filme de Ficção Científica. Eu assisti um filme, não lembro o nome, mas que era de pessoas clonadas, que era bem relacionado ao assunto que a gente tava estudando, é um filme bem interessante. Já se fosse uma professora de História, Geografia, eu passava mais filmes de Guerra, mais filmes históricos mesmos. Matemática, não tem muito o que falar sobre filmes (*Vivian*, 16 anos).

Grupo 5

Eu trabalharia com filmes por causa da minha experiência própria, que ao longo da minha jornada escolar, os filmes abriram muito a minha mente, e criou esse senso crítico meu, e tirou muitas dúvidas, então eu sei que iria ajudar meus alunos também. Então cada vez que eu explicasse o assunto, se eu tivesse tempo e pudesse, eu passaria filmes. E Documentário e Ficção Científica, porque é uma coisa mais real, não tem esse mundo ilusório todo (*Taís*, 18 anos).

Eu escolhi Documentário porque eu também gosto muito de assistir documentários, e eu creio que eles ajudam bem mais a esclarecer as situações, tipo, esse ano eu assisti um documentário sobre a situação atual do lixo na Síria, e na Síria existe um lugar que eles têm uma montanha de lixo de mais de quarenta metros, e quando a maré sobe o lixo sai e vai pra outro continente. E, tipo, é bem esclarecedor, porque ele mostra os dois lados, ele mostra a visão da Síria, que joga o lixo, e ele mostra a visão do outro continente, que sofre do lixo da Síria. E é isso aí que sempre acontece nos documentários. Eles sempre mostram visões diferentes de um mesmo assunto, de modo a provocar certa reflexão no aluno pra ele mesmo descobrir o que ele acha melhor, o que ele acha pertinente na discussão. Utilizaria filmes pra fugir do tema de sempre do quadro negro. É bem mais, como Taís falou, estimulante ao aluno, fora que, sai bem do diário, que é o que todas as pessoas procuram, sair do normal (*Tawã*, 17 anos).

No quarto Grupo, *Vivian* mencionou que se fosse professora de Biologia passaria mais Ficção Científica, e se fosse professora de História ou Geografia, mais filmes de Guerra e históricos. Este enquadramento dos filmes pelas disciplinas segue a ideia comum de que alguns filmes servem para determinadas disciplinas e não para outras – não explorando a potencialidade e o contexto de cada situação.

Pelo Grupo 5, *Taís* justificou que trabalharia com filmes devido à sua própria experiência, que ao longo da sua “jornada escolar”, os filmes “abriram muito” a mente dela, criando o que ela chama de “senso crítico”. Por saber que ajudaria seus alunos, ela utilizaria de filmes sempre que tivesse tempo e pudesse, ao explicar algum assunto.

Tawã, por sua vez, lembrou o documentário sobre a situação do lixo na Síria e como o mesmo lhe ajudou a esclarecer essa situação. E também, usando filmes, ele estaria possibilitando algo diferente do comum, do ensino voltado aos assuntos copiados pelo



docente no quadro negro. No entanto, devemos ressaltar que embora ele acredite que os Documentários sempre mostram visões diferentes de um mesmo assunto, não podemos esquecer que ele é um filme, e que todo filme é produzido em determinado contexto temporal, espacial e histórico, com determinados fins e objetivos a serem considerados.

Mesmo como um documento histórico, as análises de filmes não podem recair em erros comuns, de vê-los como uma verdade incontestável daquilo que representa. Faz-se necessário reconhecer o filme como um produto de seu tempo, para compreendê-lo em seu contexto histórico de produção, identificando “os signos e formas de narrativa que segue uma ordem de ações, que somadas a certa intenção de causalidade, tendem a criar a ilusão de naturalidade” (SILVA, 2010, p. 31).

O substituto

Ampliamos e aprofundamos nossa pergunta para os entrevistados, em relação ao uso de filmes na sala de aula, questionando se uma obra cinematográfica poderia substituir o docente. Para o **Grupo 3**,

Não, porque a ideia de assistir filme na escola vai ser um complemento, não uma diversão, e não, não substitui. O professor vai dar matéria, vai explicar. Nossa, é totalmente diferente. Não substitui. Acho que não tem nem o que falar muito disso (*Ádria*, 17 anos).

Também acho que não substitui porque uma explicação do professor é totalmente diferente de assistir um filme, né? Porque eu acho mais como complemento mesmo, assistir um filme na escola quando o professor passa, pra poder ver um ponto de vista diferente (*Gabriel*, 17 anos).

Não substitui o professor, o filme além de um complemento, pode ser introdução ou conclusão do assunto, pra quem não entendeu o que o professor falou. Agora, substituir mesmo, não, porque o filme não iria passar o assunto completo que o professor queria passar pro aluno, seria só tipo, parte, ou que o professor acha relevante, não o assunto, ou seja, também o filme iria trazer dúvidas, “O que é que eu faço pra resolver isso?”, eu nunca iria responder isso. E o professor faz isso e muito mais, tipo, o filme tem uma função. Então o professor é o “Bombril” da vida, “mil e uma utilidades” (*Daniel*, 17 anos).

Eu comecei a gravação falando que o professor é insubstituível e eu vou continuar dizendo que o professor é insubstituível, e vídeos, filmes, vão ser totalmente à parte. É bom colocar? É, mas seria em forma de complemento, não em forma de substituição. Não existe isso. Professor é professor, filme é... Adjetivo, professor é substantivo, então vem depois, é complemento, entendeu? Um complementa o outro, então não tem como você fazer uma coisa sem a outra (*Levi*, 17 anos).



Pode ter, como por exemplo, escolas públicas, pode ser que não tenha professor, pode ter ausência de um professor, e pra passar a matéria vão passar, por exemplo, um documentário falando daquilo. Aí seria, um caso, iria substituir, mas eu acho que não seria o melhor. Mas claro que iria passar o assunto, mas não seria o melhor a se fazer. Mas se caso fosse sem escolha, seria isso mesmo (*Ádria*, 17 anos).

Ádria inicialmente afirma não ser possível substituir o professor, porém, ao lembrar a realidade de algumas escolas públicas, ela diz que poderia, ressaltando que “não seria o melhor a se fazer. Mas se caso fosse sem escolha, seria isso mesmo”.

Daniel, por sua vez, compara o professor à marca “Bombril”, empresa que está relacionada a produtos de higiene e limpeza, devido ao seu lema “mil e uma utilidades”. Mesmo que provavelmente tenha feito essa constatação de forma acrítica, ele indica aquela que não deixa de ser uma realidade para muitos docentes no país, que fazem “de tudo um pouco, de nada muito” (2005, p. 165), como Rafael Alcadipani conclui ao analisar a hiperatividade do “professor Bombril”.

Comparação tão interessante quanto é a de *Levi*, ao afirmar que “filme é adjetivo, professor é substantivo”. Ele ressalta a relevância do docente colocando-o à frente dos filmes ou de qualquer outro elemento no processo formativo escolar. Observemos o que os Grupos 4 e 5 têm a dizer a respeito:

Grupo 4

Eu acho assim, que dependendo do filme, é mais complemento, pra assimilar mesmo o conteúdo do que a aula em si, porque tem uns filmes que se você não tem a base antes aí você não entende, agora têm outros que até dá pra substituir (*Juliana*, 17 anos).

Grupo 5

Não. É tanto que eu assisti um documentário que eu não lembro o nome, que diz que nunca vão trocar o professor por um robô, porque seria uma coisa, assim, gravada, e professor não, a mente humana vai mudando ao longo do tempo, e aquele conhecimento vai adquirindo, vai sendo interpretado de uma maneira diferente. O professor, mesmo que ele dê uma aula que depois joga pra outra turma, ele vai falar algo diferente. E o filme não, vai ser aquela coisa fechada, nunca vai mudar. Então, vai criar pessoas alienadas (*Taís*, 18 anos).

Eu acho que um professor passa experiência e um filme passa reflexão. E daí, eu acho que seria impossível trocar um filme por um professor, por mais que um assunto seja bem dado, se fosse o professor que tivesse dado o filme (*Tawã*, 17 anos).

E também porque depois do filme você não vai ter com quem discutir. Você não vai discutir com o filme. E a maioria dos filmes que a gente assiste,



depois a gente vai discutir com o professor pra tirar as dúvidas, então, não daria certo (*Taís*, 18 anos).

Enquanto *Juliana* no quarto grupo relativiza a situação, afirmando que alguns filmes até podem substituir o docente, *Taís* e *Tawã*, no quinto grupo são enfáticos: “não daria certo”. Enquanto *Taís* considera o filme “fechado”, que será sempre a mesma coisa quando revisto, *Tawã* não acredita que o filme possa fornecer experiência, apenas reflexão, por isso não substituiria o professor.

Mesmo que seja uma pergunta com sua resposta basicamente expressa em si, “acho que não tem nem o que falar muito disso”, conforme descreve *Ádria*, gostaríamos de refletir sobre ela a partir de uma experiência descrita pelo canadense David Gilmour (2009), quando ele sugere ao seu filho, na época com 15 anos e cada vez mais desmotivado com a escola, trocar a sala de aula pela sala de sua casa, assistindo semanalmente três filmes com ele – mas os filmes seriam escolhidos pelo pai e deveriam ser assistidos até o fim.

“Ele não gosta de ler; detesta esportes. O que ele gosta de fazer? Gosta de ver filmes. Eu também” (GILMOUR, 2009, p. 15). O filho não pensou duas vezes, aceitou a proposta, e assim começaram “O Clube do Filme”, que perdurou por três anos de muitos ensinamentos e aprendizagens por parte dos dois, tanto do pai quanto do filho. Segundo as palavras de Gilmour, foi “um período mágico que um pai não costuma experimentar quando tem um filho adolescente” (2009, p. 9).

O objetivo de Gilmour não era oferecer ao filho “uma educação sistemática em cinema” (2009, p. 108), como ele mesmo comenta na obra. A experiência que eles tiveram foi cheia de altos e baixos, mas acima de tudo, serviu para aproximar pai e filho em uma fase onde os filhos costumam ter medo dos pais, afastando-os em muitos momentos.

Podemos dizer que o filme, neste caso, substituiu o professor? Não temos dúvida que “a mediação do professor é imprescindível” (CIPOLINI, 2008, p. 48), mas há casos em que essa mediação acontece por meio de outros sujeitos ou pode acontecer por meio do próprio filme, quando a experiência nos faz questionar nossos próprios princípios e saberes, nossas próprias práticas. Comparar não é a questão aqui, pensar o processo formativo hierárquico, excludente – não é isso que já acontece com frequência?

Questão de tempo

O enfoque é outro e significa que todos nós estamos em um processo de aprendizagem, não sendo apenas a escola a responsável por esta formação. Não se trata de



julgar, de colocar em xeque a escola e apontar o filme como o novo referencial. Esta, na verdade, é uma boa oportunidade de visualizar as potencialidades presentes nas obras cinematográficas, para (re)pensá-las dentro também do espaço escolar.

[...] Tratando-se de cinema e, mais extensamente, de todas as novas tecnologias das imagens, pergunta-se se o que estaria em questão na escola não seria a constituição de verdadeiros laboratórios experimentais da sensibilidade e do pensamento pedagógico visual. Assim, o cinema seria, muito mais que uma simples mediação pedagógica, um dispositivo de problematização da cultura [...] (FAVARETTO, 2004, p. 13).

Para que se tornem “verdadeiros laboratórios experimentais da sensibilidade e do pensamento pedagógico visual”, como descreve Favoretto, precisaremos superar duas dificuldades apontadas por Cipolini que nos impedem de alcançar o pleno potencial do cinema: “a primeira, a de inseri-lo nos cursos de formação de professores, a segunda, a de encará-lo como uma realidade, que não pode ser ignorada, mas com a qual a escola não precisa competir e sim abrir suas portas” (2008, p. 49).

Dessa forma, quem sabe, podemos obter novas perspectivas, pois como Celso Favaretto (2004) enfatiza, desde que o cinema passou a ser integrado como ferramenta didático-pedagógica, não houve efeitos consistentes no sistema escolar até os nossos dias. Rogério de Almeida e Marcos Ferreira-Santos consideram que

Na escola, quando o filme comparece, é simplesmente para ilustrar um dado ponto do programa curricular. Raras vezes estabelece um diálogo com o conteúdo, com e entre os alunos ou mesmo com os professores, reduzindo-se a cumprir o papel de exemplificar, contextualizar ou reproduzir o conteúdo agora em linguagem audiovisual (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2011 p. 7).

Os autores consideram o cinema como um itinerário de formação, para além da exclusividade geralmente concedida ao espaço escolar. A sétima arte ganha uma dimensão que a coloca como agente formativa, uma vez que ao assistirmos um filme, refletimos sobre ele e sobre nossas próprias experiências.

Sobre o que *Taís* comentou, de que os filmes serão sempre “aquela coisa fechada, nunca vai mudar”, deixamos as palavras que David Gilmour aprendeu na universidade e repetiu para seu filho em uma das sessões do Clube do Filme: “que a segunda vez que você vê uma coisa é na verdade a *primeira* vez. Você precisa saber como a coisa termina antes de poder apreciar sua beleza desde o início (GILMOUR, 2009, p. 50).



Esta seção ressaltou o uso pedagógico de filmes no contexto escolar a partir de estudos referenciais na área e das narrativas dos jovens participantes da pesquisa. Nossa intenção foi a de problematizar o discurso teórico com as experiências encontradas em nosso campo investigativo, o que nos permite concluir que mesmo sendo considerado um elemento de grande relevância, na prática escolar o cinema ainda constitui-se como uma ilustração dos discursos verbais presentes naquele ambiente (MEDEIROS, 2012).

Convém ressaltar que a aproximação do cinema com o processo educativo, na cultura ocidental, nos remete ao século XVII, quando o matemático alemão Johannes Zahn, em 1686, concebeu a lanterna mágica – um dos inventos presentes na árvore genealógica da história do cinema moderno – como um excelente instrumento pedagógico³³ (MANNONI, 2003).

No entanto, passados mais de três séculos desse encontro – e, neste período, com uma intensiva utilização de seu potencial por diferentes regimes políticos –, concordamos com Medeiros (2012) quando ele afirma que só recentemente foi intensificada essa relação, orientada a partir das múltiplas possibilidades formativas propiciadas pela arte cinematográfica.

O desafio, como descreve Medeiros, é construir práticas educacionais que explorem o potencial dos filmes para além do uso da imagem cinematográfica como apenas ilustrativa, mas explorar, sobretudo, suas possibilidades como espaço de aprender/desaprender, como espaço de formação.

Sobre este processo de desaprender o autor esclarece que se trata de permitir à visão outros pontos de vista, outros ângulos de observação e, conseqüentemente, de percepção, de aprendizagem, a partir dessa experiência.

Desaprender a olhar de forma protocolar, como se as imagens fossem modelos miméticos a serem imitados, e não uma criação estética, expressão que torna coisas visíveis e outras invisíveis. Aqui, desaprender, portanto, é algo mais que aprender coisas opostas sobre um mesmo tema, assunto, valor ou questão de vida. Não é não-aprender, mas desfazer-o-conhecimento-daquilo-que-se-conhece. No sentido aqui apropriado, o conceito de desaprender não se refere a apagar uma aprendizagem anterior, mas a permitir a percepção de suas marcas e de suas pegadas inscritas no tempo e no espaço de nossa história de vida (MEDEIROS, 2012, p. 113).

³³ Novamente recomendamos a leitura do apêndice 1, para melhor compreender esta aproximação.



Neste sentido, circunscrevemos esta ideia ao pensamento filosófico de Hans-Georg Gadamer (2012), ao refletir sobre a obra de arte como um jogo, que ao ser jogado possibilita uma experiência (experiência estética) que, por sua vez, resulta em uma transformação no sujeito, pois ela permite ampliar nosso horizonte de visão em relação ao outro, ao mundo e a nós mesmos. A experiência como transformação.

É sobre a experiência estética possibilitada aos discentes pelos filmes no processo formativo que refletiremos na próxima sessão, tendo como base o conceito de experiência estética expresso por Gadamer (2012), de experiência em educação definido por Jorge Larrosa (2011) e do efeito estético teorizado por Wolfgang Iser, articulando-os com as narrativas dos sujeitos da pesquisa.





TITLE

SEÇÃO III

DIRECTOR

CAMERA

DATE

SCENE

TAKE

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO PROCESSO FORMATIVO – O CINEMA COMO ACONTECIMENTO

A experiência estética possibilitada pelos filmes no processo formativo

Embora não tenha tomado o cinema como objeto de suas reflexões, Gadamer traz relevantes contribuições para a obra de arte como um jogo que resulta na transformação de quem participa efetivamente dele. Com base na experiência estética proporcionada neste jogo, podemos evidenciar a relevância da estética no processo formativo.

[...] Quando falamos de jogo no contexto da experiência da arte não nos referimos ao comportamento, nem ao estado de ânimo daquele que cria ou daquele que desfruta do jogo e muito menos à liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas ao modo de ser da própria obra de arte (GADAMER, 2012, p. 154).

Para Gadamer, a experiência estética é como um acontecimento, um movimento que revela a verdade da própria obra de arte. Dessa forma, “a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta” (GADAMER, 2012, p. 155), onde o sujeito e o objeto se articulam na percepção de um jogo que promove o enfrentamento, no encontro consigo mesmo, com o outro e com o mundo – tornando-se também experiência de alteridade (LAGO, 2014).

Ao originar uma experiência singular e profunda de si, dos outros e do mundo, a experiência estética resulta em autoformação quando possibilita um diálogo entre obra e espectador, que se efetiva na experiência que fazemos não só com a obra, mas também com nós e entre nós.

O jogo da obra de arte produz uma mudança, acontecendo uma experiência formativa – para Gadamer (2012), quando essa mudança é profunda, significativa, ela produz uma transformação em configuração. Logo, intensa ou não, a obra de arte produz algum efeito no sujeito que a consome ou joga seu jogo.

Por isso entendemos o cinema, assim como outras obras de arte, a partir da experiência estética que ele proporciona, como um acontecimento, uma experiência de transformação. O efeito estético que a obra cinematográfica produz resulta em (auto)formação, o que por sua vez transforma o sujeito, visto que além de conhecer ele também reconhece algo por meio daquela experiência – a forma com que se identifica com a obra faz revelar para si uma verdade até então desconhecida ou não notada.



Wolfgang Iser apresenta os pressupostos de uma teoria do efeito estético tendo como base de reflexão o ato da leitura. Segundo o autor alemão, em relação à arte literária, “sempre nos acontece algo através dessa arte, e nos cabe perguntar o que acontece” (1996, p. 9). Para pensar este algo que nos acontece, Iser concentra sua análise em três problemas que ele considera básicos: como os textos são apreendidos; como são as estruturas que dirigem sua elaboração; e qual sua função no contexto estabelecido.

Estudando a experiência do cinema no processo formativo, estamos também trabalhando numa abordagem que evidencia o cinema como um texto que ao ser acessado pode ser apreendido de diferentes maneiras; que têm uma estrutura específica que garante ao espectador sua fruição de um modo determinado; e que estabelece uma função a partir do contexto em que se insere. Com certo cuidado e tomando as devidas precauções, podemos pensar o cinema a partir da teoria do efeito estético de Iser, porque “Se os textos literários produzem algum efeito, então eles liberam um acontecimento, que precisa ser assimilado” (ISER, 1996, p. 10).

Ao propor os efeitos da leitura como um acontecimento, Iser aproxima-se de Jorge Larrosa ao definir o conceito de experiência, em que para o autor espanhol, “supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu” (2011, p. 5), resultando numa experiência estética com a obra de arte (GADAMER, 2012).

Neste caso, articulamos o conceito de experiência a partir dos pressupostos encontrados na concepção de autores que fizeram suas reflexões pensando a literatura – ou o efeito da leitura e do processo estético da obra literária.

Devido à amplitude do pensamento destes autores (Gadamer; Iser e Larrosa) acreditamos ser possível estabelecer essa relação, pois “Embora a arte constitua-se em diferentes modos de ser, todas as artes têm em comum o fato de que com seu modo de ser, com sua linguagem interpelar, provocar o encontro com o inacabado, evidenciando o ser como possibilidade, como devir” (LAGO, 2014, p. 94).

A experiência formativa por meio de uma obra de arte se realiza plenamente na constituição do que Iser denomina de “consciência receptora”, adquirindo a obra seu caráter próprio – por isso o aspecto singular da experiência estética descrita por



Gadamer (2012) – que nos interpela individualmente ao participamos de sua experiência, devido à sua intencionalidade, quando jogamos o seu jogo³⁴.

Como indica Larrosa, ao definir seu conceito de experiência também como alteridade, a experiência se dá no encontro com o novo, não sendo possível acontecê-la sem algo ou alguém, “sem que haja um outro elemento com o qual o jogador jogue” (GADAMER, 2012, p. 159). Este algo sendo a obra de arte que permite o diálogo, o acontecimento, que coloca o espectador em jogo, numa “atitude participante” e provoca sua (trans)formação.

Para esta transformação, o encontro com o diferente, com o novo ou com o “não-idêntico”, é uma condição para que a experiência com a obra se constitua.

Só quando o leitor produz na leitura o sentido do texto sob condições que não lhe são familiares [...], mas sim estranhas, algo se formula nele que traz à luz uma camada de sua personalidade que sua consciência desconhecia. Tal tomada de consciência, no entanto, se realiza através da interação entre texto e leitor; é por isso que sua análise ganha a primazia (ISER, 1996, p. 98).

Segundo a perspectiva de Gadamer (2012), acontece uma experiência autêntica no sujeito quando este é interpelado por essa não-familiaridade que se torna familiar, quando a compreensão se torna autocompreensão, resultando a formação em autoformação e, dessa forma, ocorre a transformação. No entanto, a depender do código sociocultural inscrito na obra e do sistema de referências do leitor/espectador, a experiência exigirá diferentes modos de participação, gerando uma otimização. “Essa otimização depende do conhecimento do leitor e de sua disposição de aceitar uma experiência que lhe é estranha” (ISER, 1996, p. 156).

O lugar onde ocorre a experiência é o sujeito, a partir de sua relação com algo que vem de fora dele, de um acontecimento, que o forma e transforma. O texto literário produz seus efeitos por meio da leitura, como também acontece com o filme, que produz seus efeitos quando o espectador o assiste, quando faz a sua leitura específica. Ambas as artes – como todas as demais – têm, neste caso, uma função na constituição formativa do homem.

³⁴ “[...] O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e permanece, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. É justamente esse o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significativo, pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam. O jogo encontra-se também lá, sim, propriamente lá, onde nenhum ser-para-si da subjetividade limita o horizonte temático e onde não existem sujeitos que se comportam ludicamente” (GADAMER, 2012, p. 155).



O jogo da perspectiva na obra de arte

Iser (1996) indica que existem quatro perspectivas que permitem assimilar os elementos selecionados de uma obra: a do narrador, dos personagens, da ação ou do enredo e da ficção, não se sobrepondo totalmente umas sobre as outras, podendo confundir-se entre si.

Nessa relação, o sistema da perspectividade descrito por Iser³⁵ torna-se essencial para a compreensão do texto – ou, no caso, da obra de arte cinematográfica em sua experiência, quando conseguimos compreender, reconhecer, a partir das experiências dos outros, nossas próprias experiências (em uma espécie de encontro conosco mesmo, a partir do outro).

A obra de arte desafia o espectador a jogar com ela, a experimentá-la, a compreender suas perspectivas e suas estratégias textuais – isso equivale para todas as expressões artísticas. Incita a articulação, que “não é mera interação entre sujeito e objeto, professor e aluno, ensino e aprendizagem, mas um movimento capaz de revelar a verdade da obra de arte” (LAGO, 2014, p. 81).

Essa articulação se dá a partir da natureza perspectivística com a qual acessamos o mundo e os símbolos culturais nele produzidos (ISER, 1996), operando transformações que divergem de espectador para espectador, pois cada um articula sua experiência de acordo com suas próprias referências – no caso do processo escolar, surge a figura do docente como alguém que possibilita uma ampliação dessas referências em relação aos filmes e à experiência que ele produz, ainda que esta não possa ser generalizada.

Neste sentido,

A visão sobre um filme varia de público para público, de pessoa para pessoa, como varia também no tempo e no espaço permitindo múltiplas interpretações porque os significados e sentidos não estão nas cenas vistas naturalisticamente. A imagem explicitada permite apenas uma interpretação incompleta, pois a interpretação de um filme exige que o sujeito entre em relação consigo mesmo. Como o cinema solicita do espectador sua participação, é no diálogo entre as imagens do cinema e as imagens interiores que os sentidos são construídos pelos sujeitos espectadores (MEDEIROS, 2012, p. 117).

³⁵ Recordamos que o autor emprega esse par conceitual em outro contexto, mas que pode estabelecer conexão com o nosso tema.



Os sentidos produzidos são singulares por seu aspecto centralizado no sujeito que participa da experiência, que é “para cada um, a sua, que cada um faz ou padece a própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (LARROSA, 2011, p. 7).

Mas também têm um caráter plural, quando, por exemplo, a experiência é compartilhada, entre amigos que comentam sobre as cenas e a trama ao decorrer da sessão, ou quando se assiste um filme pela segunda vez. Tomemos como exemplo as respostas dos entrevistados do **Grupo 2** quando solicitamos que eles comentassem sobre a sensação de assistir um filme pela segunda vez:

[...] toda vez que eu assisto um filme uma segunda vez, eu vou percebendo coisas diferentes, que eu não tinha percebido da outra vez, e que me ajudam a compreender melhor (*Camila, 17 anos*).

Eu acho que na segunda vez você já vai saber o que vai acontecer lá, né? Acho que seria mais pra isso, pra buscar entender aquilo que a gente não buscou, não entendeu na primeira vez, acho que é isso (*Isaiás, 18 anos*).

O primeiro olhar é meio, a depender do filme, a gente é levado pelo filme pelo sentimental, vou tomar como exemplo “Perdido em Marte”, a gente é tomado por ele pela atenção, pela vontade de tirar o cara de lá, a gente é levado por isso... (*Ruan, 17 anos*).

Pela emoção (*Camila, 17 anos*).

Isso, pela emoção. E se eu for assistir uma segunda vez, que eu vou que meu irmão pediu, eu vou procurar coisas, tipo, mais pelo olhar crítico, por detalhes de ciência e etc., pra poder entender algumas coisas, e é bom também, pra filmes com elenco grande, que tem vários personagens, você assistir uma segunda ou terceira vez, pra poder entender o papel de alguns outros personagens que você não percebe de primeira, porque você assiste uma coisa, aí vê, você lembra do personagem, mas aí depois você pergunta, “Tá, por que ele tava ali? Por que ele tava fazendo aquilo?”, e aí é legal pra você poder entender melhor o filme, o personagem, as coisas separadas (*Ruan, 17 anos*).

Os entrevistados reconheceram que a experiência de assistir um filme pela segunda vez não se compara à primeira, pois se percebe coisas novas que antes não haviam sido percebidas, e que ajudam a compreender melhor o filme, como relatou *Camila*.

O comentário de *Ruan* também se aproxima ao que Lola Aronovich concebe como sendo uma das magias do cinema – que Ismail Xavier denomina de “terreno de alienação inevitável” (1984, p. 146) –, o fato de nos enganar, alienar, iludir. “Quando a



edição despreza um personagem pra que ele apareça bem pouquinho, quando a câmera enfoca algo não tão relevante, tudo isso é enganação” (ARONOVICH, 2013, p. 29). E nós, além de sabermos que estamos sendo enganados, alienados e iludidos, ainda pagamos por isso; e desejamos mais. Sem essa ilusão que nos causa encantamento e identificação com a obra, que nos possibilita transformações e transmutações (XAVIER, 1983), a experiência com o cinema não seria a mesma.

O primeiro olhar que lançamos a uma obra cinematográfica é carregado de pré-conceitos e, “a depender do filme”, como ressaltou *Ruan*, de muita emoção, o que pode dificultar a compreensão de certos elementos. Ou, considerando a estrutura de tema e horizonte, tomada de empréstimo de Schütz por Iser em seu sistema da perspectividade (1996), quando revemos uma obra coordenamos novas perspectivas, aumentando nosso horizonte de visão sobre a mesma.

A estrutura de tema e horizonte cumpre essa função. Ela regula primeiro as atividades do leitor em relação ao texto, cujas perspectivas de representação não se desenvolvem nem sucessivamente, nem paralelamente, mas sim se entrelaçam no texto. Por isso, o leitor é capaz de abarcar todas as perspectivas ao mesmo tempo, senão que, durante o processo da leitura, ele toca nos diversos segmentos das perspectivas diferentes de representação. Tudo que vê, ou seja, em que “se fixa” em um determinado momento, converte-se em tema. Esse tema, no entanto, sempre se põe perante o horizonte dos outros segmentos nos quais antes se situava. [...] Ora, o horizonte, em que se insere o leitor, não é arbitrário; ele se constitui a partir dos segmentos que foram tema nas fases anteriores da leitura. Se o leitor se concentra, por exemplo em uma determinada conduta do herói, que para ele se torna tema, o horizonte, que provoca sua reação, sempre é condicionado por um segmento da perspectiva do narrador ou dos personagens secundários, da ação do herói e da ficção do leitor, de modo que o texto pode ser constituído como um sistema da perspectividade (ISER, 1996, p. 180-181).

Não seria um exemplo do sistema da perspectividade o que acontece com *Ruan* ao assistir pela segunda ou terceira vez um mesmo filme, que tem um grande elenco, muitos personagens, “pra poder entender o papel de alguns personagens que você não percebe de primeira”, entendendo melhor “o filme, o personagem, as coisas separadas”?

Daí não resulta também o jogo entre a obra (filme) e o espectador? O jogo entendido no seu significado originário, como “dança”, “movimento”, um vaivém “que se expressa na forma medial” (GADAMER, 2012, p. 157). Dessa maneira, o que está em jogo, o que está sendo mediado naquele momento, seria o sistema da perspectividade do espectador (jogador) em relação ao filme.



E quando o jogo permite a quem o experimenta uma mudança profunda, um enfrentamento, algo de surpreendente, que o faz *desaprender* algo assimilando/aprendendo um novo tipo de conhecimento, que o faz sentir de outra forma ou com mais intensidade o “não-indêntico”, o “não-familiar”, ocorre o que Gadamer chama de “transformação em configuração”.

Para o filósofo alemão, “O que propriamente experimentamos numa obra de arte e para onde dirigimos nosso interesse é, antes, como ela é verdadeira, isto é, em que medida conhecemos e reconhecemos algo e a nós próprios nela” (GADAMER, 2012, p. 169).

Por isso o filme nos interpela, nos toca tão profundamente, nos faz rir, chorar, temer, sonhar, nos emociona com suas cenas e com as atuações dos personagens, pois nele, além de conhecermos, reconhecemos – reconhecemos o outro, a nós mesmos, a algo que ainda não tínhamos conhecido, reparado e/ou sentido.

“Nós aprendemos a habitar o que vemos. Inversamente, pensar sobre o que vemos, projetar nossas ideias sobre isso, nos faz retornar a nós mesmos” (2009, p. 68), afirma o cineasta etnográfico e/ou antropólogo visual David MacDougall. O filme, para a antropóloga brasileira Andréa Barbosa³⁶, é mais do que um ato de ver, pois além de provocar os sentidos e os sentimentos, ele expande a visão, por ser uma “experiência sensorial, sinestésica e igualmente emocional” (2009, p. 73).

A este movimento que media a experiência, Jorge Larrosa indica que se o leitor (em nosso caso, o espectador) não se modifica, que ao se olhar no espelho não nota nada de diferente, é porque ele na verdade não teve nenhuma experiência. Compreendeu o texto (o filme), domina as estratégias de compreensão, seguramente é capaz de responder a questões sobre a obra e alcançar as melhores qualificações, mas, tomando de empréstimo o sentido de analfabeto de Steiner, Larrosa considera este sujeito um analfabeto, pois o único sentido pleno da obra, a experiência, ele não obteve.

Este leitor analfabeto é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há

³⁶ Andréa Barbosa e Edgar Cunha, no âmbito dos estudos provenientes da relação que a Antropologia vem estabelecendo com as imagens fílmicas, consideram que o cinema, por fazer parte da realidade social contemporânea, “constitui uma dimensão pela qual os homens constroem a percepção de si mesmos e do mundo” (2006, p. 56).



subjetividade, nem reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê. Ou, talvez, precisamente porque compreende perfeitamente o que lê. Porque é incapaz de outra leitura que não seja a da compreensão (2011, p. 9).

Larrosa aproxima-se de Gadamer ao descrever a experiência da leitura como algo que produz um sentido pleno, uma experiência autêntica, transformadora. Acreditamos que toda relação entre o sujeito e a obra de arte produz uma experiência, ainda que esta não o transforme na perspectiva dos autores.

Para melhor entender esta questão, podemos identificar a experiência obtida pelos entrevistados de nossa pesquisa em relação aos seus filmes preferidos. Distante do modelo prescritivo de formação que a escola geralmente costuma enquadrar a experiência estética (e não apenas com o cinema), talvez possamos abranger melhor a relevância dos filmes no processo formativo desses estudantes e pensá-los em outros modos de utilizá-los no contexto escolar.

Quadro 5 - Filmes preferidos

Participantes	Turma	Filmes
<i>Ana Catarina</i>	A	“Sociedade dos Poetas Mortos”
<i>Maurício Prado</i>	A	“Matrix” (trilogia)
<i>Juliana Cristina</i>	A	“O Turista”
<i>Mayara Maria</i>	A	“Diário de Uma Paixão”
<i>João Pedro</i>	A	“Chappie”
<i>Carolina Garcia</i>	A	“CSI”
<i>Evenne Caroline</i>	A	“Alexandre, O Grande”
<i>Breno Alexandre</i>	A	“Velozes e Furiosos”
<i>Kevin Alves</i>	A	“Um Sonho de Liberdade”
<i>Matusalém de A.</i>	A	“Capitão América: Soldado Invernal”
<i>Pedro Augusto</i>	A	“Velozes e Furiosos”
<i>Caio Vinícius</i>	A	“Hora do Rush 3”
<i>Herbert Barreto</i>	A	“Tropa de Elite”
<i>Stefany Caroline</i>	A	“Titanic”
<i>Laura Beatriz</i>	A	Não respondeu
<i>Lucas Villa</i>	A	“Avatar”
<i>Izabella Oliveira</i>	A	“Marley e Eu”
<i>Vivian Maria</i>	A	“A Última Música”
<i>Kamilla Winny</i>	A	“A Culpa é das Estrelas”
<i>Fernanda Mota</i>	A	“Titanic”
<i>Bang your head against the stage</i>	A	“A Servidão Moderna”
<i>Andreza Brito</i>	B	Não respondeu.
<i>Daniel Gustavo</i>	B	“Val Helsing, O Caçado de Monstros” / “O Magnata”
<i>Vivian M.</i>	B	“A Última Música”
<i>Tássiâ Nayane</i>	B	“Sempre ao Seu Lado”



<i>Gabriel Oliveira</i>	B	“A Viagem de Chihiro”
<i>João Marcos</i>	B	Não respondeu.
<i>Laiz Juille</i>	B	“Garota Exemplar”
<i>Anne Caroline</i>	B	“Memórias Póstumas de Brás Cubas”
<i>Laura Karoline</i>	B	“Guardiões da Galáxia”
<i>Levi Alexander</i>	B	“Veloze e Furiosos” / “A Lista de Schindler” / “As Últimas Horas de Hitler”
<i>Loren Almeida</i>	B	“Salt”
<i>Sophia Matos</i>	B	“Confissões de Adolescente”
<i>Morgan Menezes</i>	B	“Harry Potter e a Pedra Filosofal”
<i>Gabriel Dória</i>	B	“À Espera de Um Milagre”
<i>Marília Costa</i>	B	“Lutero”
<i>Isaías Felipe</i>	B	“O Senhor dos Anéis”
<i>Maria Izabel</i>	B	Não respondeu
<i>Marcos José</i>	B	“Um Sonho de Liberdade”
<i>Jeferson Menezes</i>	B	“À Procura da Felicidade”
<i>Daniel Santos</i>	B	“Projeto Almanaque”
<i>Tawã Freire</i>	B	“Zohan”
<i>Ruan Pitágoras</i>	B	“Interestelar”
<i>Camila Moura</i>	B	“Os Vingadores” / “Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban”
<i>Ádria Maria</i>	B	“Star Wars”
<i>Taís Fernanda</i>	B	“Tropa de Elite 1”
<i>Cássio Esteves</i>	B	“Clube da Luta”

Fonte: Questionários aplicados em maio e outubro de 2015³⁷.

Das informações descritas no quadro, destacamos as quatro indicações de filmes nacionais como os preferidos pelos participantes: “Tropa de Elite” (2007, de José Padilha), indicado duas vezes; “Confissões de Adolescente” (2013, de Cris D’Amato e Daniel Filho); e “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (2001, de André Klotzel).

Outro ponto que acreditamos ser interessante relatar é o que diz respeito ao número de filmes produzidos pela indústria hollywoodiana e que são a preferência da maioria dos que responderam ao questionário, evidenciando uma continuidade na forma de assimilar o cinema pelo grande público (XAVIER, 1983).

Concentremo-nos, agora, nos sujeitos entrevistados e naqueles que, por ora, são considerados os seus filmes preferidos – bem como naqueles filmes que de alguma forma marcaram suas vidas –, pensando como o cinema, como a experiência estética dos filmes, atua no processo formativo.

³⁷ Destacamos em negrito os(as) discentes entrevistados(as) em nossa pesquisa.



Os contornos da subjetividade

Por que um filme nos marca tanto? Por que o mesmo filme, quando revisto, pode não nos marcar com a mesma intensidade de outrora, às vezes não deixando marcas nenhuma? São muitas as variáveis que nos fazem definir uma obra como aquela que se encontra entre as nossas “preferidas”. Antes de tudo, há que se considerar os *contornos* que se fazem presentes quando apreciamos uma obra cinematográfica – ou qualquer obra de arte.

Além dos fatores temporais, espaciais e do contexto histórico em que o sujeito se encontra – em que mediado por seu sistema de referências produz a experiência de assistir o filme como uma experiência significativa –, temos que considerar também elementos subjetivos dessa experiência. Se o filme foi visto no dia em que seu filho nasceu, por exemplo; ou no dia em que alguma pessoa muito querida se despediu de você, para uma rápida ou longa viagem; ou se foi no dia do seu aniversário, essas coisas o marcam profundamente.

Como também acontece quando parecemos não estar ali, com o filme, jogando seu jogo, e sim longe, com a cabeça nas “nuvens”, pensando no cálculo das contas que não bate com o dinheiro que tem para saldar as dívidas; no fim do relacionamento que não estava aguardando; no filho que adoeceu de repente; na notícia ruim que o pegou de surpresa; nas memórias que vêm em sua mente ao articular as referências presentes na obra... Todos estes aspectos interferem não apenas no modo como vemos um filme, mas também no modo como o assimilamos, como jogamos com ele.

Chamamos de *contornos da subjetividade* porque nos possibilita pensar a experiência com a obra em todos os seus contextos, não apenas os objetivos (onde a obra foi vista, com quem, quando, etc.), mas também os subjetivos (inerentes a cada um, por isso singulares), e que dão o significado do jogo promovido pelo filme de forma particular.

Uma boa maneira de identificar estes contornos é analisando os filmes preferidos dos colaboradores desta pesquisa ou aqueles que de alguma forma lhes marcaram. Ao considerar os fatores presentes em suas narrativas, percebemos que nem todos os filmes foram mencionados como favoritos ou os marcaram por sua qualidade técnica e estética, pelo elenco composto de grandes estrelas do cinema, ou tampouco pela história contada, mas devido ao que estava acontecendo em suas vidas naquele exato momento.

Começamos nossa análise pelas narrativas do **Grupo 1**, em que *Fernanda* indicou “Titanic” (1997, de James Cameron), *Kevin* escolheu “Um Sonho de



Liberdade” (*The Shawshank Redemption*, 1994, de Frank Darabont), e Pedro “Velozes e Furiosos” (*The Fast and the Furious*, 2001-2015, vários diretores).

“Titanic”. Porque é meu filme favorito. Eu gosto desse tipo de filme, eu gosto de Drama e de Romance, e também a história, do próprio navio sempre me interessou. Aí pronto. Eu tenho o DVD e assisti quando foi lançado em 3D, no cinema (*Fernanda*, 17 anos).

“Um Sonho de liberdade”. Esse filme realmente é sensacional. Por ser um filme antigo, geralmente eu não dou muito crédito, não paro muito pra assistir, mas quando eu assisti este filme, eu me impressionei bastante pela história, tanto pela história de vida do personagem e o que ele sofreu, a inteligência dele em dar a volta nisso tudo, eu achei sensacional. **[Sobre quando considera que um filme é antigo]** Basicamente depois de uns dez anos. Tipo, antes de uns dez anos. Assim, hoje em dia, chegar pra assistir hoje, e uns dez anos antes. De 2005 pra trás (*Kevin*, 17 anos).

“Velozes e Furiosos”. Acontece que eu sou apaixonado por três coisas: São Paulo, que é minha paixão, gosto muito de carro e gosto muito de super-herói. Então, Velozes e Furiosos, desde quando lançou o primeiro, eu sou apaixonado por carro, então, por causa da história, de todos os personagens que vem retratando, porque o filme em si capta exatamente isso. Eu sou muito focado, então eu assisto também por causa dos carros. No primeiro mesmo, tinha um Nissan, que eu não esqueço, que era 280, Nissan 280ZX, que aquele carro é lançado, só foram feitas 10.000 unidades, e foi lançado em 2003, e o filme conseguiu captar e destruir aquele carro, foi um grande choque pra mim, então, eu gosto muito (*Pedro*, 16 anos).

Fernanda escolheu um dos maiores *blockbusters*³⁸ da história do cinema, o filme “Titanic” (vencedor de diversos prêmios, incluindo o do Oscar de Melhor Filme em 1998). Segundo ela, é o tipo de filme que gosta de assistir, com drama e romance, chegando a revê-lo na época de seu relançamento nos cinemas, dessa vez em 3D.

Kevin, no entanto, ao descrever o filme “Um Sonho de Liberdade” como seu preferido, disse ter ficado impressionado com a história do personagem e pelo fato de ter gostado do filme, por ele ser “antigo” – o que se enquadra em seu critério de “antigo”, uma vez que o filme tem pouco mais de vinte anos desde que foi lançado.

E *Pedro* afirmou ter escolhido “Velozes e Furiosos” porque é apaixonado por três coisas: futebol, carros e super-heróis. Ele articula outros conhecimentos para falar sobre sua paixão pela obra, ao lembrar do fato que aconteceu no primeiro filme, que foi a destruição de um modelo de carro em que foram fabricadas apenas 10.000 unidades

³⁸ A palavra *blockbuster* serve para designar aqueles filmes que obtêm uma grande popularidade e, principalmente, um elevado retorno financeiro.



(mas ele não leva em consideração que ali talvez fosse apenas uma representação do veículo sendo destruído).

Das respostas do grupo, a que mais podemos evidenciar os efeitos da experiência estética aqui discutida talvez seja a de *Kevin*, ao indicar o elemento “surpresa” que pode ser um indício do evento surpreendente que ocorre na experiência descrita por Larrosa (2011). No entanto, percebemos que no caso destes participantes os contornos da subjetividade pouco influenciaram em suas respostas.

Vejamos o que o **Grupo 2** comentou a respeito da mesma questão.

Eu escolhi o “Interestelar” porque, tipo, eu gosto muito de cinema, e aí no momento o filme mais recente que eu gostei pra caramba, que eu poderia assistir altas vezes é “Interestelar”. Mas aí eu não consigo decidir um preferido não, porque eu assisto muito filme, gosto muito de cinema, e aí muita coisa me cativa, me prende. Mas a minha paixão, assim, no momento é “Interestelar” (*Ruan*, 17 anos).

Eu sou apaixonado por filmes assim que tratam de reinos, sobre elfos, eu gosto muito. Aí eu botei “O Senhor dos Anéis” em primeiro e “O Hobbit” porque “O Hobbit” é a continuação do “Senhor dos Anéis”. Aí já li os três livros do “Senhor dos Anéis”, e “o Hobbit”. Sou apaixonado. Já li tudo (*Isaiás*, 18 anos).

O senhor pode colocar aí, na primeira linha, “Os Vingadores” barra “Harry Potter”, porque não podia ter esquecido não “Harry Potter”. Por que eu coloquei “Os Vingadores” e “Harry Potter”? “Harry Potter” principalmente, porque faz parte da nossa infância, né? Minha mãe assistia “Harry Potter”, meu tio assistia “Harry Potter”, meus primos. No início eu tinha medo, achava que era filme de terror, quando eu era pequena, mas aí, quando era nas férias, meus primos vinham pra casa de minha vó, aí eles colocaram lá “Harry Potter” e a gente ficava assistindo, e aí eu aprendi (*Camila*, 17 anos).

Eu assisto muito pouco filme, então não vem muito na minha cabeça. Eu assisto e gosto, mas, assim, não fica marcado em mim. É porque eu não assisto muito, entendeu? Eu acho que alguns podem marcar, mas é que eu não assisto (*Andrezza*, 17 anos).

Eu preciso dizer uma coisa, quando vou assistir filme no cinema, eu me sinto imersa no filme, sabe? E eu saio do filme “Meu Deus, eu queria estar nesse filme, eu queria viver esse filme”, principalmente “Os Vingadores” (*Camila*, 17 anos).

Hoje eu assisti o *teaser* do “Animais Fantásticos e Onde Habitam”, que é, tipo, um novo filme sobre o universo de “Harry Potter”, e, tipo, fiquei: “Caramba, eu vou ver isso nos cinemas novamente”, porque “Harry Potter” se passou quando a gente era miudinho, eu não tive a chance de ver todos no cinema, e pra mim cinema é uma parada mágica, e é como Camila disse, dá vontade de estar lá, de participar daquilo. E aí, quando eu compro um DVD eu gosto muito de assistir



os extras pra saber como aquilo foi feito e etc., tenho muita vontade de visitar os parques temáticos, o museu, para poder se sentir mais dentro daquela coisa. Só pra... é, me sentir lá, pra poder me identificar, porque é uma parada muito legal, é mágico. Aí eu assisti hoje o *trailer* e fiquei: “Caramba, vou voltar, vou poder acompanhar tudinho”, e aí é bem incrível mesmo o que causa na gente (*Ruan*, 17 anos).

Inclusive eu e Ruan, a gente assistiu a última parte de “Harry Potter” no cinema. Foi mágico... Ficou marcado (*Camila*, 17 anos).

Enquanto *Ruan* afirmou ter escolhido “Interstellar” por sua preferência naquele momento, dos filmes mais recentes que ele tinha assistido, *Isaías* apontou “O Senhor dos Anéis” (*The Lord of the Rings*, 2001-2003, de Peter Jackson) em primeiro lugar e “O Hobbit” (*The Hobbit*, 2012-2014, também de Peter Jackson) em segundo, com muita certeza de sua escolha, tanto que já havia feito a leitura das obras literárias em que os filmes foram baseados, declarando-se um “apaixonado” pela obra (tanto literária quanto cinematográfica).

Camila, na hora da entrevista, ficou estarecida por ter esquecido “Harry Potter” (2001-2011, vários diretores), pedindo que o colocasse junto com “Os Vingadores” (*The Avengers*, 2012, de Joss Whedon). Ao relatar porque escolheu os dois, outro indício de elemento que causa surpresa apareceu em suas palavras, ao dizer que antes, quando era pequena, ela achava que “Harry Potter” se tratava de uma história de terror, mas então, durante um período de férias, seus primos levaram o filme para a casa da avó e eles ficaram assistindo, o que fez com que ela se surpreendesse com a obra, aprendendo a gostar dela.

Aquela experiência a marcou a tal ponto que hoje *Camila* considera que o filme fez parte da sua infância e de tantos outros jovens como ela (e não apenas os jovens, uma vez que sua mãe, seu tio e seus primos também assistiam ao filme). Notamos, no caso de *Camila*, os efeitos da experiência estética, uma vez que ela teve o encontro com algo diferente, novo, com o não-idêntico, não-familiar, e que lhe possibilitou transformação. O fato de lembrar que sua mãe, seu tio e seus primos também costumavam assistir a obra pode ser um indício dos contornos da subjetividade que lhe garantiu uma experiência significativa e peculiar.

Uma informação que apareceu durante a conversa e que merece nossa atenção diz respeito a quando *Camila* descreveu sua sensação de assistir um filme no cinema: “eu me sinto imersa no filme, sabe?”, fazendo sair da sessão querendo “viver” aquela experiência. Neste momento, *Ruan* lembrou daquilo que sentiu ao ter a experiência de



assistir “Harry Potter” no cinema (“Inclusive, eu e *Ruan*, a gente, assistiu a última parte de Harry Potter no cinema. Foi mágico... Ficou marcado”, recordou *Camila*), depois de assistir o *trailer* de um novo filme baseado nos livros de J. K. Rowling. Ele espera reviver aquela magia.

Para David Gilmour, quando se é jovem, “os filmes têm um impacto diferente, [...] proporcionam uma experiência imaginativa de um modo que é difícil recapturar quando se fica mais velho” (2009, p. 149). É o que podemos refletir sobre a situação de *Ruan* e *Camila*, que mesmo ainda jovens, poderão ter outro tipo de experiência daquela que tiveram em 2011 quando assistiram ao último filme da série “Harry Potter”. Muitas coisas acabam interferindo nessa nova experiência que antes não interferiam.

[...] Antigamente, podiam disparar uma pistola bem do lado da minha cabeça e isso não teria perturbado minha concentração, meu envolvimento com o filme que se desenrolava à minha frente. Eu volto aos filmes antigos não apenas para revê-los, mas também com a esperança de reviver as sensações de quando os vi pela primeira vez. (Isso não se aplica apenas aos filmes, mas a tudo na vida.) (GILMOUR, 2009, p. 150).

Assim como Gilmour, *Ruan* e *Camila* esperam reviver aquele sentimento mágico que fez parte e que marcou a vida deles, tornando-se um “daqueles momentos que fazem as pessoas saírem de casa para ir ao cinema” (GILMOUR, 2009, p. 77). O diálogo entre *Ruan* e *Camila* abriu espaço para um novo questionamento: em que consistia a diferença entre assistir um filme no cinema se comparado a outro lugar, como em casa, por exemplo?

Eu gosto bastante, porque eu não sinto muita diferença não, porque eu já considero o cinema a minha casa também. E aí eu me sinto tão à vontade como em casa, não, assim, à vontade entre aspas, né? Não é “Oh, estou à vontade”, mas porque é um espaço público, mas eu me sinto tão à vontade no cinema quanto eu me sinto em casa, assistindo filme e etc. E é até bom também em casa, porque tem a família, porque nem todos podem ir ao cinema com a frequência que eu vou, e aí é bom assistir aquele filme com a família, os amigos etc. Mas, pra mim, o cinema é um tanto, tem uma diferença, né, sobre o telão, aquela emoção de você comprar o ingresso, de ficar tudo escuro, é diferente, é diferente. Mas eu me sinto bastante à vontade, é bastante diferente mesmo, é diferente mas eu me sinto à vontade, tanto em casa quanto no cinema. Tem toda uma magia, assim, “Oh, o cinema” (*Ruan*, 17 anos).

Eu, assim, minha mãe me influencia muito, porque, eu acho que diferente de outras mães, minha mãe gosta dos “Vingadores”, esses



filmes da Marvel, e sempre que ela pode, ela vai ver filme comigo no cinema, e eu acho bem legal porque, em casa também, ela assiste muito comigo, “O Senhor dos Anéis”, “O Hobbit”, esses filmes assim, assiste muito. Às vezes eu durmo e ela fica lá assistindo, porque demora muito. Mas eu acho que tem uma diferença sim, sei lá, no cinema o ambiente é diferente, né, tem tudo aquilo do cinema que, acho já programado, né, um conforto, sensações diferentes, pra tá ali assistindo o filme, mas é como o Ruan disse, concordo, eu me sinto quase tão confortável como eu me sinto em casa. Só tem essa diferença de que quando eu assisto filme no cinema, eu me sinto mais imersa no filme, me sinto mais, sei lá, acolhida (*Camila*, 17 anos).

Ambos estão tão acostumados a assistir filmes que se sentem confortáveis seja na sala de cinema ou em casa. Porém, para *Ruan* tem todo aquele ritual, “o telão, aquela emoção de comprar o ingresso, de ficar tudo escuro, é diferente”, sendo a principal vantagem de assistir em casa o fato de que tem a família e os amigos para compartilhar do momento, já que nem todos têm condição de ir ao cinema com frequência. Já *Camila* se sente mais “acolhida” no cinema, aumentando sua sensação de estar imersa no filme.

Aproveitando o diálogo que emergiu a partir das colocações dos dois entrevistados, perguntamos ao Grupo quais as lembranças de assistir filmes no cinema se fazia mais presente na memória deles:

Então, tem o “Titanic”, que pra mim eu tenho toda uma história com o filme “Titanic”, porque ele lançou em 1998, foi o ano em que eu nasci, só que quando ele lançou, acho que foi em abril ou março, algo assim, e minha mãe foi assistir. E aí minha mãe sempre me conta, toda vez que a gente assiste, ela sempre me conta quanto foi incrível, que era o navio enorme, preenchia a tela toda e etc. Aí eu só assisti, só tive a chance de assistir em casa. Aí teve recentemente, acho que em 2012, eles reformaram para 3D, e aí assistir aquilo lá no 3D foi muito, tipo, “Uoh!”, e foi com minha mãe, aí significou muito para mim, e realmente me marcou. Além de “Harry Potter” também, o último filme, e aí, caramba, foi mágico (*Ruan*, 17 anos).

É difícil falar, porque quando tô de férias eu assisto muito filme, eu sempre vou pro cinema. Mas eu acho que, não falando sobre algum que me marcou, mas que eu acho que desde que eu vou, assim, pro cinema, até agora, que eu tô ficando mais velha, eu acho que adquirir, sei lá, mais maturidade dos filmes, porque antes eu tinha muito medo de filme de terror, e aí eu comecei a assistir no cinema, sabe, ficar com medo, mas eu disse “Não, eu vou parar de ter medo”. E eu comecei a assistir alguns filmes que me ajudaram, aí parei de ter medo, sabe, entender que é ficção, que não preciso ter medo. Mas um filme que me marcou, que eu gostei muito de assistir no cinema, foi “Tropa de Elite”, o segundo, porque eu acho que, sei lá, acho que foi quando comecei a entender sobre política no Brasil, sobre milícia, essas coisas, e aí foi uma coisa que me marcou, porque eu tava começando a entender essas coisas ao meu redor. Quando entrei no



CODAP não entendia muito disso e aí o filme mostrou pra mim, meio que uma realidade, uma coisa assim que eu não fazia ideia de que existia, que o filme mostra, de corrupção, da corrupção na polícia também. Eu não tinha tanta ideia assim, num tinha, formada assim na cabeça, né, não compreendia muito bem. Foi quando eu assisti o filme que eu comecei a ver e entender que existia essas coisas, né? (*Camila*, 17 anos).

[...] eu lembrei de vários filmes nacionais que eu gosto, tipo, “Lisbela e o Prisioneiro”, eu amo esse filme, e aí tem também animação, “Big Hero”, enfim, “Divertida Mente” também é ótimo, vai lançar também o “Procurando Dory”, eu vou assistir, tenho que concluir minha infância, minha infância não está completa sem eu assistir esses filmes. E aí eu gosto muito também de animação e etc. Pô, é bom, é mó legal. Porque eu não me prendo muito a gênero, é só ter uma história boa que me prenda, aí eu vou lá e me jogo, me jogo mesmo. Eu até assisti “Divertida Mente” com meu irmão, e aí eu, tenho até vergonha de falar isso, mas eu chorei do lado dele (*Ruan*, 17 anos).

Eu também chorei com minha irmã (*Camila*, 17 anos).

Porque, caraca, o filme ele, toca lá no fundo, e a gente que é mais velho, e entende mais sobre isso, a coisa de sentimento e entende o quanto é complexo, e aí num dá pra segurar. Não foi vergonha pra mim nem chorar no cinema, foi chorar do lado do meu irmão, porque depois eles riem muito, fica aí, são mais novos, aí fica pegando no pé, “Ah, você chorou”, e não tem como negar, eu chorei mesmo. E aí, vida que segue, né? Aconteceu (*Ruan*, 17 anos).

Eu assisti com minha irmã também, minha irmã tem 7 anos, e eu concordo com tudo que Ruan disse, porque é um desenho, é filme de animação, mas pra gente que é mais velho, a gente entende mais, não entende tanto, mas entende um pouco mais dessas coisas, e pra minha irmã ali era só, assim, uma coisinha, um desenho e tal, claro que muitas vezes eles falam até coisas mais, tipo, mais à frente da gente do que o que a gente pensa, mas também me tocou muito, porque eu chorei, eu fiquei emocionada, minha irmã chorou também. Foi pra assistir com a família mesmo, minha mãe assistiu com a gente também, minhas primas também foram assistir, foi legal (*Camila*, 17 anos).

Podemos dividir a análise dos comentários deles em três partes. Primeiro, a de *Ruan*, ao falar sobre o filme “Titanic”. Ele tem “toda uma história com o filme”, e apresenta ela em detalhes, pois desde sua estréia no Brasil, na verdade em janeiro de 1998³⁹, no ano em que ele nasceu, sua mãe foi em uma das sessões e desde então relatava para ele a emoção que lhe tinha acontecido. E em 2012, ele teve a oportunidade de assistir a obra no cinema com sua mãe, o que significou muito.

³⁹ Conforme indica o *Internet Movie Database* (IMDb), considerada a principal base de dados para filmes na internet. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0120338/>



Segundo, analisemos a situação de *Camila*. Ela conta que quando entrou no CODAP, no início do ensino médio, não entendia muito sobre política, sobre milícias, corrupção, “essas coisas”. E com a experiência que ela teve ao assistir “Tropa de Elite: O Inimigo Agora é Outro” (2010, de José Padilha), aquilo para ela foi como um choque, que a fez enxergar uma realidade, uma verdade, que ela não conhecia. Podemos inferir que, mesmo em um filme comercial, não documentário, histórico e/ou etnográfico, ela conseguiu dialogar com as regras e códigos de determinada cultura exibida pelo filme.

Nesse caso, o que está em jogo é a análise de imagens e discursos visuais, produzidos no âmbito de uma cultura, como uma possibilidade para dialogar com as regras e os códigos dessa cultura. Imagens podem ser utilizadas como meio de acesso a formas de compreensão e interpretação das visões de mundo dos sujeitos e das teias culturais em que eles estão inseridos (BARBOSA; CUNHA, 2006, p. 53-54).

Ou seja, a obra de arte possibilitou a *Camila* enxergar uma verdade que ela até então desconhecia. Neste exemplo, averiguamos o resultado do jogo da experiência estética em Gadamer (2012), quando ela produz transformação, reconhecimento, levando-a a se confrontar, possibilitando um encontro consigo mesma. E nesse jogo intersubjetivo, ela se apresenta como experiência autoformativa, uma vez que exige o retorno a si ao acolher a plenitude dessa experiência (LAGO, 2014).

A terceira parte de nossa análise recai sobre a experiência com a recente animação “Divertida Mente” (*Inside Out*, 2015, de Pete Docter e Ronnie Del Carmen). *Ruan* e *Camila* assistiram ao filme no cinema e com os irmãos mais novos (*Ruan* com o irmão e *Camila* com a irmã). E este é um daqueles filmes que, como afirma *Ruan*, “toca lá no fundo”, tanto que ele não conteve suas lágrimas no cinema, como também aconteceu com *Camila*. Este exemplo serve para destacar que independente do gênero, toda obra cinematográfica pode gerar uma experiência *desestruturante*.

Podemos ainda notar como os contornos da subjetividade influenciaram *Ruan* para que os filmes “Titanic” e “Divertida Mente” o marcassem de modo peculiar. No caso de “Titanic”, isso fica evidente quando ele diz que o filme foi lançado no ano em que nasceu, e que sua mãe assistiu na época e sempre contava para ele sobre sua experiência, que quatorze anos depois foi possível vivenciá-la ao lado da mãe, o que significou muito para ele.



Da mesma forma, quando relata sobre a experiência que teve assistindo “Divertida Mente”, podemos perceber outro elemento que compõe os contornos da subjetividade, pois ele assistiu ao filme no cinema com seu irmão, e chorou ao lado dele. Não foi o fato de ter chorado no cinema que o marcou, mas de ter chorado ao lado do seu irmão mais novo. Esse fator provavelmente faz com que tenha uma lembrança do filme diferente da que teria se tivesse assistido sozinho ou se não tivesse chorado.

Ao analisar os comentários do **Grupo 3** em relação aos seus filmes preferidos, notaremos mais claramente os contornos da subjetividade na escolha de *Gabriel* e em como isso influencia na experiência cinematográfica. Também observaremos que *Ádria* e *Levi*, em determinado momento da entrevista desabafam sobre como se sentem nesta fase de transição – da educação básica para o ensino superior – e em como os filmes podem contribuir neste processo formativo em que se encontram. Preferimos deixar a conversa na íntegra, mesmo que seja mais longa em comparação às demais.

[“À Espera de Um Milagre”] Eu considero o melhor porque eu tava numa época difícil, e ele me levantou, assim, pra cima. “À Espera de Um Milagre” me fez ver as coisas de outro jeito, melhorar mais. Foi uma briga dos meus pais, e eu era pequeno, aí tinha os conflitos todos, e eu ficava meio pra baixo e passou uma vez no SBT, de noite, aí eu comecei a assistir, sem interesse mesmo, aí de repente eu vi que, aí foi rolando. Fiquei assistindo até o final, quase três horas eu acho de filme, terminou umas duas da manhã, bem tarde, e depois que eu assisti, não sei, só sei que melhorou, que sempre tem uma esperança, né? Foi isso (*Gabriel*, 17 anos).

[“Star Wars”] O filme que eu coloquei, não é um filme que me marcou, certo? É que eu gosto, sabe? “Matrix”, nossa! Foi um filme que eu gostei, eu gostei de tudo nesse filme, mas não foi uma coisa que me marcou, necessariamente. Eu acho que “Star Wars”, “Matrix”, revolucionou o cinema mundial. Ah, sim, “Matrix”, nossa, como eu comecei a pensar. Eu comecei a endoidar. Pronto, eu assisti “Matrix”, eu fiquei pensando: “Nossa, existe outra dimensão por aí. Não somos nada, somos muito inúteis”. Nossa... Eu pensei: “Caramba, eu quero sair daqui. Somos fantoches de alguém que tá nos controlando. Caramba, será que eu não penso isso? Quem eu sou?”. E começou uma crise de identidade, totalmente. Foi horrível. Não, foi muito bom. Foi muito bom, foi muito interessante pensar nisso, porque são coisas que eu não costumo pensar, é muito difícil eu parar pra pensar no assunto. Não, antigamente. Era difícil parar pra pensar sobre coisas assim. Aí, depois que eu assisti vários filmes, com filmes, músicas e outras coisas, que fui vivenciando, aí eu comecei a pensar em tudo, sabe? Realmente, é isso aí (*Ádria*, 17 anos).

“A Lista de Schindler” até hoje é o meu filme favorito porque teve uma época que, assim, é que nem toda criança que sempre quer tudo, e quando eu assisti esse filme, eu tinha acho que uns 12 anos, e é um



filme muito antigo, é preto e branco ainda. É um filme tecnicamente antigo. Antigo pra mim, por exemplo, um filme antigo pra mim foi porque era preto e branco. Já começou daí, quando eu vi que era preto e branco, eu digo, “Você quer mesmo assistir esse negócio?”. Porque era aquele negócio, era criança, só queria assistir besteira. Aí eu assisti esse filme, aí eu já comecei a parar pra pensar, “por que?”. Eu tecnicamente tinha tudo, minha vida era boa, tecnicamente, até hoje minha vida é boa. Tecnicamente não, minha vida é boa. Aí, e naquele filme eu vi muita miséria, eu vi, sei lá, eu parei muito pra pensar no que eu vi naquele filme. É porque foram tantas informações pra mim, que eu só consegui absorver todas as informações quando eu fui pro Ensino Médio, foi quando eu realmente consegui estudar tudo aquilo que eu tinha visto. Aí foi quando eu parei e assimilei o filme. Então, pra quem é criança, a minha visão de criança foi o seguinte: eu só lembro da miséria das crianças, e tudo que passavam naquele tempo, o que as crianças eram subordinadas a fazer, que eram crueldades, e tudo, pessoas matando suas próprias espécies, eu pensava também assim: “Poxa, que idiotice. Como é que você é um ser humano e você mata a sua própria espécie?”. Por exemplo, eu assimilei muito a, eu gostava muito daquele canal da Discovery, que foi aí quando eu mais assimilei, quer dizer, eu vi que gostava muito de animal, eu sonhava ser veterinário, aí eu parei, assim, e comecei a dizer: “Poxa, eu vejo tantos animais aí que eles só brigam por espaço, e tem pessoas aí que ficam matando sua própria espécie enquanto animais não matam sua própria espécie”, assim, entendeu? Eles só, eles simplesmente brigam por local e pronto, quem perdeu saiu, eles não se matam, nem faz nada. Aí eu pensei, assim, no filme. Aí depois quando eu fiquei maiorzinho, que passou aquela fase, que faz você tecnicamente ficar mais adulto, mais responsável, aí você vê realmente o que foi que aconteceu naquele filme e os relatos históricos que passam. Recentemente eu assisti ele de novo, umas 40 mil vezes. “As Últimas Horas de Hitler” foi o seguinte, no 9º ano, eu assistia sobre Hitler e eu achei ele um cara muito interessante, muito interessante. E até hoje eu acho que ele é interessante, não importa a crueldade que ele fez. Isso pode ser levado também em consideração? Pode, mas o que ele fez, o que ele tomou, as atitudes que ele tomou pra levantar a Alemanha do jeito que ele levantou, eu achei aquilo muito interessante, e eu nomeei aquele cara como o cara mais inteligente que o planeta já viu. E depois que eu assisti ele de novo, eu vi que ele realmente era muito cruel pelo que ele fazia com o pessoal de sua própria raça, propriamente, entendeu? Aí eu fiquei naquela, “Poxa, ele poderia ter utilizado essa inteligência pra coisas melhores”, sei lá, ele poderia ter revolucionado o mundo e ele simplesmente morreu e fizeram uma festa fantástica, uma puta festa porque ele morreu. Poderia ter feito, sei lá, uma festa porque ele deixou várias coisas pra humanidade de bem, de bom, que toda inteligência que ele adquiriu com o tempo, ele só usou pro mal, entendeu? (*Levi*, 17 anos).

[“Projeto Almanaque”] É uma viagem, literalmente. É um filme não muito recente que eu assisti, e, assim, pelo que eu vi no filme, é como se tivesse na minha realidade, entendeu? Algo que eu pudesse fazer, assim, sacou? E ao mesmo tempo não pudesse fazer. É porque se passa, um garoto que ele tá no Ensino Médio, aí ele tava tentando, entrou na faculdade e tal, aí ele ganhou a bolsa, só que aí ele não tem dinheiro suficiente pra entrar, ele não sabe se ele vai entrar ou não, aí



ele vendo uns vídeos, que ele ia se mudar no caso, a mãe ia vender a casa deles só pra ele poder cursar o que ele queria fazer, aí ele vai pegar as coisas no porão e tal, aí ele acha uma câmera e ele começa a ver o que tava gravado na câmera, os vídeos, e aí ele nota, no espelho, a imagem dele mesmo numa festa dele novinho. Aí ele vai procurar o que ele tava tentando fazer, e aí vai se passando o enredo do filme, e aí eu percebi que a gente tá numa realidade tão limitada que seria muito interessante a gente poder voltar no tempo, fazer coisas que a gente sempre quis fazer, ou ao mesmo tempo avançar e procurar coisas novas e tal, igual os filmes, igual “Homem de Ferro” também, a tecnologia que a gente sempre sonhou. Cara, é uma viagem. Aí, tipo, no final do filme, depois dele conseguir tudo que ele queria, vem os erros do que ele conseguiu alcançar, é, tipo, começam a acontecer coisas que se ele não tivesse mexido no passado, não ficasse voltando no passado, a vida dele taria normal, se ele não ficasse sempre tentando corrigir os erros, ele iria ter tudo que ele quis sem nunca ter necessidade de ele ficar apertando Ctrl Z, ficar voltando no passado pra tentar continuar (*Daniel*, 17 anos).

É aquela coisa, né, tipo aquela música do Titãs, “devia ter feito isso, devia ter feito aquilo”, e não aproveita. Tem gente que quer resolver, eu acho muito importante isso, querer resolver situações, mas aceitar também é uma boa forma. É muito louco, nossa, é muito louco essa ideia de viver. Porque, como a gente vai viver, a gente vai fazer o que? Eu quero, eu, particularmente, quero deixar uma marca no mundo. Como eu vou fazer isso? Eu vivo ou eu quero mudar o mundo. O que é que eu vou fazer, entendeu? Eu tô em uma fase, meu Deus, muito perturbadora. Bom, estamos em uma idade em que tudo é confuso pra gente, ainda mais essa mudança de agora, como a gente é 3º ano do Ensino Médio, Ensino Superior, vamos entrar aí em uma nova fase da nossa vida. Não sabemos qual o curso a gente vai cursar, que a gente vai querer, que a gente vai se profissionalizar pra levar pro resto da vida. Podemos fazer a escolha errada. Podemos não fazer o que a gente quer. A vida pode ser uma decepção pra gente, e isso é muito medo. Sabe, imagina só, você esperar uma coisa e a nossa vida ser uma coisa totalmente diferente? E se eu não conseguir dinheiro pra sustentar minha família? E se eu não conseguir um trabalho decente? E se eu não conseguir estudar pra passar na graduação? É tanto “se”, e “se” e “se”, que é muita dúvida, aí a gente quer fazer alguma coisa pelo mundo, sei lá, ajudar pessoas, e não pode. É muito complicada a situação. Gente, me ajude, eu não sei se vocês também pensam assim (*Ádria*, 17 anos).

Concordo plenamente com as palavras de Ádria, e “se” é tudo, né? E “se” é e “se”, cara, não tem o que falar. É porque é o seguinte, não sei se a família de vocês é assim, mas a minha é. Por exemplo, “Ah, você tem que fazer porque você tem que fazer”, entendeu? “Você tem que fazer isso porque você vai ter isso”, e você acaba se privando, você fazer uma coisa que você quer porque a sua mãe, por exemplo, não deixa. Assim, é e não é o meu caso, minha mãe sempre botou na cabeça de, por exemplo, eu só podia cursar, tecnicamente, três cursos, ou algum tipo de Engenharia, ou Direito ou Medicina. Dos três, um. Porque minha mãe sempre quis que eu tivesse estabilidade financeira, e aí ela ficava naquela. Mas, por exemplo, um curso que eu queria fazer, não dava tanto retorno financeiro e ela não me apoiava naquilo.



Minha mãe é Pedagoga. Por exemplo, eu tinha medo de dizer que queria fazer um curso e ela, sei lá, me reprimir, alguma coisa do tipo. Que não foi o caso, o que eu achei foi totalmente diferente, que eu pensei que ela ia fazer assim, como todo jovem pensa que a mãe vai falar ou vai fazer alguma coisa se você contradizer o que ela quer, mas aí quando eu disse a minha mãe o que eu queria fazer, ela me apoiou 100%, aí ela me deu mais liberdade e hoje o que a gente não conversava antes, a gente conversa hoje. E a gente já decidiu o curso que eu quero. Hoje eu quero Engenharia Mecânica, mas não foi por causa dela, foi por causa de mim. Eu pensei muito em cursar História, mas aí não foi aquela, foi aquela, assim, paixão rápida, pelo curso, que eu admiro muito pessoas que fazem História, mas a minha paixão é cálculo, então eu vou cursar Engenharia Mecânica não por causa da minha mãe, por causa de mim, e ela me apóia (*Levi*, 17 anos).

Tem essa coisa mesmo de pressão, porque às vezes nem teve pressão, mas na cabeça da gente é como se o mundo todo está botando pressão. Por exemplo, minha mãe, ela não tem um retorno financeiro, assim, ela não é bem sucedida financeiramente, e ela quer o contrário pra mim, quer que eu seja muito bem. Minha mãe hoje está desempregada, mas ela é formada em Pedagogia. Mas ela não atua, porque ela teve que trabalhar antes. Olha só, imagina se eu começar a cursar um curso aqui na UFS e não tiver dinheiro pra suprir as necessidades, aí eu vou ter que fazer o que? Trabalhar e deixar? Eu morro, se isso acontecer. Aí eu vou fazer o quê a vida toda, trabalhar em um bar, como garçom? Cara, isso é muito... Ah, e já como a gente tá falando de filmes, é muito bom assistir filmes, ver as histórias diferentes, já pra gente saber como funciona, o que aconteceu com aquela pessoa, como pode se resolver, o que vai dar no final. São experiências de vida de outras pessoas que é muito bom a gente saber, até sem ser filmes, uma experiência de, por exemplo, se você quiser contar sua experiência pra gente, vai ajudar muito em muitas escolhas que a gente pode fazer no futuro. Eu acho que também, não sendo só uma coisa de passar matéria pelo filme, pode ser também experiência de vida que o professor pode querer passar pra gente. Filmes ajudam em tudo, em aulas, pode ajudar até nisso (*Ádria*, 17 anos).

Também penso da mesma forma, que filmes também ajudam nas disciplinas mas também ajuda na vida, né? Porque tem relatos de filmes que realmente o que se passa no filme tá passando por você na sua vida nesse exato momento. E como o ator, ele resolve seu problema, você pode resolver seu problema também, da mesma forma. Eu não lembro do filme agora, mas eu lembro que era um garoto que era confuso e ele não sabia o que ele era, em tudo, por exemplo, ele não sabia se ele era homem ou se ele era homossexual, ele tinha dúvida em tudo. Ele tinha dúvida se realmente existia Deus, era um cara totalmente confuso, e no final só bastou uma coisa pra ele esclarecer tudo. Foi um diálogo com seus próprios pais. Então, eu decidi tomar essa atitude também, em dialogar com meus pais, pra tirar certas dúvidas que eu tinha, porque eu tinha vergonha. É sempre assim, filho, na realidade, é seu pai e sua mãe, mas você tem mais coragem de falar com seus próprios amigos do que com seus pais, que você acha que seus amigos vão te apoiar e que vai fazer aquilo por você, e de certa forma não vão. Quem vai ficar lá até o final são seu pai e sua mãe. Então eu era meio assim com meu pai e minha mãe, e o



filme retratou isso e hoje eu converso tranquilamente qualquer assunto com meu pai e com minha mãe sem problema nenhum, sem resquício nenhum do que eles vão falar. E hoje eu sei, o que meu pai e minha mãe falam é realmente o melhor pra mim. Foi o que relatou o filme. Isso também definiu a minha futura profissão (*Levi*, 17 anos).

Dividiremos a análise em antes do desabafo e depois dele. Antes, os participantes nos relataram seus filmes preferidos e o motivo de ter escolhido tais obras. *Gabriel* escolheu “À Espera de Um Milagre” (*The Green Mile*, 1999, de Frank Darabont), e o considera o melhor porque na época em que ele o assistiu, estava passando por uma situação familiar complexa, e o filme o “levantou”, como ele mesmo afirma, fazendo-o “ver as coisas de outro jeito”, “que sempre tem uma esperança, né?”.

Acreditamos que este caso serve como “um exemplo do que o cinema é capaz, de como os filmes podem vencer suas defesas e realmente atingir seu coração” (GILMOUR, 2009, p. 77), além de ser um exemplo sobre como os contornos da subjetividade interagem e influenciam na experiência com os filmes.

Ádria havia escolhido a franquia “Star Wars” (1977-2019, originalmente criada por George Lucas), mas optou por desenvolver seu raciocínio tomando como parâmetro o filme “Matrix” (*The Matrix*, 1999, das irmãs Andy e Lana Wachowski), que para ela foi uma experiência “horrível”. Mas horrível por lhe ser estranha, diferente, por deixá-la exposta a esta nova abertura. E, por isso mesmo, foi uma experiência muito boa, porque causou transformação (LARROSA, 2011; GADAMER, 2012).

A escolha inicial de *Levi*, antes da entrevista, quando ele respondeu ao questionário, foi “Velozes e Furiosos”. Contudo, no dia da entrevista ele pediu para alterar, para deixar “Velozes e Furiosos” em segundo e colocar em primeiro dois filmes que tratam de um tema comum: “A Lista de Schindler” (*Schindler’s List*, 1993, de Steven Spielberg) e “As Últimas Horas de Hitler” (*Der Untergang*, 2004, de Oliver Hirschbiegel). Em relação ao primeiro, ele afirma que o filme o atingiu de uma forma até então desconhecida, mas que só chegou a absorver todas as informações quando ele estava no Ensino Médio.

Podemos supor ter acontecido com *Levi* o que Wolfgang Iser descreve como “otimização de estrutura” do texto (neste caso, do filme), quando ele conseguiu compreender as estratégias textuais e corresponder os elementos do repertório da obra ao seu sistema de referências agora atualizado (o que se não lhe possibilita explorar todos os potenciais do texto, constitui um determinado acesso a ele, antes não alcançável, ou não compreendido).



O caso de *Levi* também demonstra aquilo que Ismail Xavier descreve, quando “o cinema se torna experiência inteligível e, ao mesmo tempo, vai ao encontro de uma demanda afetiva que o espectador traz consigo” (1983, p. 10).

Ainda comprova o que Robert Rosenstone destaca em sua análise acerca dos filmes, tomando como exemplo justamente a obra “A Lista de Schindler”, escolhida por *Levi* como a sua preferida. E se *Levi* conseguiu compreender as estruturas da história apresentada, com a ajuda do professor, por exemplo, ele pode se concentrar agora nas regras de abordagem do passado, compreendendo seus diferentes discursos e fontes.

Todo dia, fica mais claro até mesmo para o mais acadêmico dos historiadores que as mídias visuais são o principal transmissor de história pública na nossa cultura, que para cada pessoa que lê um livro sobre um tópico histórico abordado por um filme, especialmente por um filme popular como *A Lista de Schindler* (1993), muitos milhões de pessoas provavelmente terão contato com o mesmo passado apenas nas telas. Em vez de rejeitar essas obras – como muitos historiadores profissionais e jornalistas continuam a fazer – como mera “ficção” ou “entretenimento”, ou de se queixar de suas “imprecisões” flagrantes, parece mais sensato admitir que vivemos em um mundo moldado, mesmo em sua consciência histórica, pelas mídias visuais e investigar exatamente como os filmes trabalham para criar um mundo histórico. Isso significa se concentrar no que podemos chamar de suas regras de abordagem dos vestígios do passado e investigar os códigos, convenções e práticas por meio dos quais a história é levada às telas (ROSENSTONE, 2010, p. 29).

Daniel indicou o filme “Projeto Almanaque” (*Project Almanac*, 2015, de Dean Israelite), que apresenta um personagem na mesma situação em que ele se encontra: no final da educação básica e na insegurança do que está por vir, do que pode (ou não) acontecer.

E é nesta parte que entra o “desabafo” de *Ádria* e de *Levi*, que relatam justamente sobre esse medo, essa insegurança, essa loucura (“nossa, é muito louco essa ideia de viver”, lembrando as palavras de *Ádria*). A fase dos “se”. “E se isso acontecer”; “E se isso não acontecer”; “E se for de outra forma”; “E se... E se... E se...”.

Se os jovens da pesquisa empreendida por Dirce Garcia (2009) se encontravam em um “tempo de incertezas, não só com relação à sua permanência ou não no trabalho, mas em relação aos campos onde possam investir, dificultando as suas projeções para o futuro” (GARCIA, 2009, p. 192), aqui, a situação não muda tanto.

Em princípio o desabafo relatado por *Ádria* e *Levi* pode parecer fora de contexto com nossa pesquisa, mas ao final do diálogo percebemos sua relação. Verificamos que



os filmes foram (e são) importantes meios de problematizar aquilo que eles vivenciaram – bem como outros jovens podem estar vivenciando situações semelhantes.

[...] Os tempos da vida são recortes explorados nas letras e nas diversas linguagens artísticas, cênicas e cinematográficas. Se acompanharmos, ainda que de longe, a produção nessas áreas, encontraremos farto material para realimentar nossas sensibilidades para as peculiaridades de cada um desses tempos. Podemos perceber que há uma preocupação por enfocá-los e mostrar com múltiplas linguagens quem são e como vivem as crianças, os adolescentes e os jovens. Como lutam contra o tempo. Como são violentados em seus tempos de vida. Uma fonte fecunda para construirmos uma imagem mais real das vivências dos tempos da vida (ARROYO, 2009, p. 280).

Quando *Ádria* afirma que ter contato com histórias de vida de outras pessoas é relevante ao processo formativo dos jovens, seja através dos filmes ou de outras narrativas, acreditamos que esta poderia ser uma boa prática a ser indicada ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a relação docente-discente e discente-discente pode ser redescoberta pela ideia de sensibilidade (GATTI JÚNIOR, 2015).

Ao se trabalhar com histórias de vida como sugere *Ádria*, talvez o processo formativo escolar se abra aos tempos e trajetórias dos próprios jovens ali presentes, ao conhecerem e reconhecerem tantas histórias, ao se perceberem parte delas e também nelas, estabelecendo relações com o saber aprendido em suas vidas práticas. E os filmes, como já vimos, apresentam-se como grandes aliados neste processo.

Assim, talvez os educadores possamos contribuir para que esses preciosos tempos da vida sejam vividos por todos os jovens em todo o mundo, não somente como pleno direito de bem viverem esse belo ciclo do transcurso de suas existências, mas como fecundos processos de subjetivação e de inserção na sociedade e na história, de que são herdeiros e protagonistas (TEIXEIRA; LOPES; DAYRELL, 2009, p. 22).

E estas relações intersubjetivas, estas experiências, mesmo que não sejam as mesmas para todos os jovens, ao menos poderão abrir um diálogo entre o que eles pensam/sentem e, quem sabe, ajudar na aproximação entre os sujeitos do processo educativo.

Os Grupos 4 e 5 foram mais sucintos quando pedimos que comentassem sobre seus filmes preferidos. Apenas *Juliana* (Grupo 4) relacionou o filme a alguma



experiência particular que a faz ter tanta consideração à obra escolhida, como podemos ver a seguir:

Grupo 4

[“O Turista”] Porque, assim, eu gosto muito dos filmes do Johnny Depp, e esse filme me deixa muito instigada e tem uma história meio particular, porque eu assisti com minha mãe, e foi um filme que eu assisti depois que minha mãe viajou, e voltou de uma viagem, e eu assisti com ela, então tem uma coisa mais particular. Não tem nada a ver com o conteúdo do filme, é mais pelo sentido que minha mãe viajou, aí ela voltou de muito tempo, aí eu fiquei com ela e a gente assistiu esse filme, então na minha cabeça gravou o momento do filme. Não tem muito a ver com o conteúdo (*Juliana*, 17 anos).

[“A Última Música”] É porque “A Última Música” foi o primeiro livro que eu li, e quando assisti o filme, eu gosto muito de romance, então, quando assisti o filme eu gostei, gostei muito. É basicamente isso, não foi uma coisa que me marcou, assim (*Vivian*, 16 anos).

Grupo 5

[“Tropa de Elite 1”] Porque eu sou viciada nessa coisa de militar, sabe, policial e tudo mais, essa ação toda, que eu sempre quis seguir essa carreira. Então, sempre que perguntam de filme já vem em primeiro “Tropa de Elite”, que eu assisti trezentas vezes. Que eu sou viciada mesmo no assunto (*Taís*, 18 anos).

[“Zohan”] Porque é um filme de comédia e eu acho que assisti um milhão de vezes, e ele é até bem interessante porque ele fala sobre a rivalidade entre a Palestina e Israel, só que, é porque ele é muito bom, e eu acho que assisti mais de cem vezes já (*Tawã*, 18 anos).

A relação de *Juliana* com o filme “O Turista” se dá por dois fatos: porque gosta muito dos filmes de Johnny Depp, que protagoniza o longa, e porque há um aspecto referente à experiência que a torna ainda mais singular, assim como em alguns dos casos anteriores comentados: este foi um filme que ela assistiu com sua mãe quando ela havia retornado de uma longa viagem, dando este aspecto essencial à sua experiência.

Devido a esta vivência, o conteúdo do filme não foi o mais importante, mas o que ficou marcado, o que sua memória registrou do momento, foi justamente o contorno da subjetividade, que fez aquele filme tocar em sua vida. Pois, como afirma Maurice Halbwachs, a memória apóia-se mais sobre o passado vivido do que o passado aprendido (HALBWACHS, 1990).

A obra cinematográfica operou uma transformação na vida de *Juliana*. Bem como aconteceu com *Ruan*, *Camila*, *Gabriel*, *Levi* e *Ádria* ao comentarem sobre porque



escolheram tais filmes como os prediletos ou quando relataram sobre algumas das experiências que tiveram no cinema (e o efeito por elas produzido).

Rogério de Almeida e Marcos Ferreira-Santos consideram que cada filme opera distintas transformações nos espectadores/leitores, nos permitindo compreender o mundo e a nós mesmos por diferentes perspectivas.

É por isso que a formação é autoformação, pois somos nós mesmos que nos formamos a partir do diálogo com a obra. Nesse sentido, a obra não nos molda, não nos modela, não transmite verdades a serem seguidas, imperativos a serem cumpridos – como deseja, no extremo, a formação escolar –, mas nos modula, nos ritma, nos cadencia, nos convoca ao diálogo, nos confronta, nos ignora, nos possibilita, significando-nos, significá-la, pois convive em mim como outros possíveis que não eu mesmo, outros eus de mim mesmo (ALMEIDA; FERREIRA-SANTOS, 2011, p. 7).

A experiência com a obra nos expõe (LARROSA, 2011), nos abrindo outros mundos, novos horizontes, ampliando nossa (auto)compreensão, nossa (auto)formação, operando em nós uma transformação. Ao direcionar seu olhar para o âmbito da formação, Rogério de Almeida reflete que “hoje, o cinema pode mais que a escola – ou pode diferente” (2011, p. 173). Para o autor, na clausura do espaço escolar (tanto física quanto curricular), os filmes não passam de pretextos para explicitar algum conteúdo quando necessário, mas não são explorados como um tema em si.

Enfim, o cinema, como as demais elaborações artísticas, pode nos afrontar de maneira privilegiada com determinadas ideias, sejam elas sobre a vida, o mundo ou a própria necessidade de se ter ideias. O cinema, com a peculiaridade de sua linguagem, pode nos possibilitar outros modos de viver, pode nos oferecer hipóteses de escolhas, abrir caminhos não trilhados e impor questões ainda não formuladas, ou não formuladas dessa ou daquela forma, com os recursos que dispõe e inventa. E se não fossem todas essas questões, restaria a seu favor uma que se impõe sobre todas as demais: o prazer estético de viver as histórias projetadas na tela não se equipara a nenhum outro – e jamais foi produzido pela escola (ALMEIDA, 2011, p. 174).

Entendemos que ao utilizar filmes em sala de aula com uma postura crítica e aberta diante do que é exposto, sem necessariamente corresponder à prescrição curricular – mas sem fugir de uma finalidade pedagógica –, o docente contribui no processo de ensino ao possibilitar às crianças, jovens ou adultos outras e novas leituras sociais. E em muitos casos, ele *ensina* o aluno a *ver* melhor o contexto em análise.



“Ver é coisa complicada, não é função natural. Precisa ser aprendida” (ALVES, 2012, p. 27). Este aprender a ver situa-se na perspectiva saramaguiana (2008) descrita em seu célebre *ensaio sobre a cegueira*: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Ou seja, o filme como um agente formativo que pode elevar nossa percepção de mundo, ampliando nosso horizonte de visão e colaborando para que tenhamos consciência⁴⁰. Desta forma, consideramos o cinema como uma dimensão da formação humana que nos possibilita olhar, ver e reparar – o outro e nós mesmos, o mundo e seus fenômenos, estabelecendo diálogos, aproximações e articulações entre o olhar cinematográfico, o olhar pedagógico e o olhar subjetivo em seus mais diversos contextos.

Esta aprendizagem diz respeito à experiência estética que o cinema pode proporcionar, quando jogamos o seu jogo e não saímos dele da mesma forma que entramos, quando somos confrontados com o outro, com aquilo que acontece no mundo e com nós mesmos. O cinema como um acontecimento, como um movimento hermenêutico que revela uma verdade (ou verdades), como algo que nos passa e nos transforma (durante e após a experiência).

Neste sentido, o encontro com o novo, com o outro, significa também uma experiência de alteridade, quando conseguimos sair de nós e retornar a nós mesmos. Como o conto da ilha desconhecida em que Saramago afirma ser “necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós” (1998, p. 41).

Em outras palavras – tomadas de empréstimo do *idioleto mannelês arcaico* –, “O que desabre o ser é ver e ver-se” (BARROS, 2013, p. 15). Na (trans)formação que a experiência estética opera, o abrir-se ao novo e/ou ao outro é desabrir o ser próprio (como algo que nos estremece e nos reorienta, reconfigura, nos põe de volta no mesmo lugar, mas diferente de como éramos antes). Aquele que consegue ver a si mesmo pode desenvolver a capacidade de transver o mundo que Manoel de Barros nos indicava ser preciso⁴¹.

Este movimento de vai-e-vem, esta dança que efetuamos quando estamos imersos na experiência cinematográfica, quando estamos entregues ao jogo da obra de arte, quando ela nos revela alguma verdade, quando nos faz reconhecer algo (gerando uma otimização com a obra), quando deciframos sua estrutura de referências, isso nos

⁴⁰ De certo modo, o filme contribuindo também para a emancipação do espectador, para a afirmação da sua capacidade de ver, pensar e agir, criando novas formas de se ver e se relacionar com as imagens, na perspectiva de Rancière (2012), que considera o olhar como uma atividade, como uma ação.

⁴¹ “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (BARROS, 2013, p. 51), para poder *desformá-lo*, como fazem os artistas e recomendava o autor.



possibilita uma reflexão e uma articulação entre as experiências e saberes pela obra transmitida. Em outras palavras, conseguir além de olhar, ver. E além de ver, reparar.

Aprendendo a voar

Um aspecto tocante ao filme é que você não precisa ser ou se tornar um especialista em cinema – ou no conteúdo que ele veicula no momento – para usufruir de sua arte. Para ter uma experiência estética a partir do cinema, não acreditamos ser imprescindível um conhecimento prévio da linguagem cinematográfica ou de suas estruturas específicas.

Nesse sentido, na interpretação de um filme os conhecimentos escolares e/ou acadêmicos não parecem ter peso maior do que informações e saberes adquiridos no decorrer da vida. Isto quer dizer que, quando entramos na magia do filme, somos atingidos, independentemente de nosso grau de instrução (AGUIAR, 2010, p. 332).

Todavia, a que se concordar que para uma experiência mais aprofundada, o espectador precisa ter certos conhecimentos previamente elaborados sobre determinado assunto, a fim de compreender para além do efeito imediato e momentâneo aquilo que fica retido em sua memória.

[...] A experiência propriamente artística implica, na formação do espectador, a posse de informações e de linguagens, de referências culturais, além da necessária circulação intelectual em torno dos problemas culturais. Como o cinema é um gênero híbrido, já que estruturalmente é arte e indústria, a recepção também é muito diversa daquelas das artes tradicionais, de modo que a experiência estética que propicia mistura imaginários diversos, da arte e do lazer. O cinema propõe uma experiência das imagens totalmente diversa daquelas da pintura e da literatura, só para falar nas formas de expressão aí mais diretamente fundidas (FAVARETTO, 2004, p. 12-13).

Cabe mencionar a pergunta cinéfila primordial descrita por Antoine de Baecque: “É possível aprender a ver?” (BAECQUE, 2010, p. 46). O crítico francês faz esta pergunta em referência aos filmes dos “jovens turcos” da *nouvelle vague* e aos críticos de cinema na década de 1950, na França.

Podemos remeter a pergunta de Antoine de Baecque ao nosso contexto, e notaremos que é também possível aprender a ver, conforme indicamos anteriormente,



quando associado a um processo educativo de ensino e aprendizagem – não limitado pelo espaço escolar –, desenvolvendo a chamada *competência para ver*.

Definimos *competência para ver* como capacidade de decodificação, análise e interpretação de significados construídos em linguagem audiovisual. Tal competência implica: algum grau de domínio da linguagem audiovisual e capacidade de articulação desta com outras linguagens; articulação do conteúdo do produto audiovisual com o conteúdo de outros produtos culturais e saberes; grau de amplitude do processo de significação – capacidade de descolamento da técnica de Sherazade (argumento central do texto fílmico, que captura o olhar e o interesse do espectador); análise crítica: nível de diálogo que o sujeito estabelece com o conteúdo da obra (DUARTE; LABRUNIE; MIGLIORA; ALVES; LIMA; ALVES; LEITE, 2004, p. 46).

Ou seja, é possível adquirir essa *competência para ver*, ou aprender a ver, ampliando o grau de referências sobre a obra vista e sobre as expressões culturais num âmbito geral – enxergando mais ao estar atento ao visível e ao que tornamos visível, quando damos mais atenção ao contexto da imagem (XAVIER, 2003). Interessante notar que se trata aqui de “aprender a ver” não num sentido restrito, doutrinário, mas de orientação a alargar o horizonte do campo de visão do aprendiz.

Assim como é possível *aprender a ver*, é possível *ensinar a ver*. E quem ensina a ver neste caso também pode *criar o ver* – não no sentido apenas da criação artística, cinematográfica, mas no sentido de ampliação do significado estético da obra em si – ao orientar o olhar para outras possibilidades não percebidas.

Mônica Kornis (2008) salienta que a linguagem cinematográfica – bem como outras linguagens audiovisuais – não está orientada a uma única direção, devendo ser analisada em suas singularidades. O *aprender a ver*, neste caso, pode estar diretamente associado ao *ensinar a ver* praticado pelo(a) docente.

É bastante evidente que os filmes usam os dados de uma maneira muito mais solta do que a história acadêmica. Também é evidente que o passado na tela não visa ser literal (a história visa?), mas sim sugestivo, simbólico, metafórico. No entanto, os melhores filmes históricos, [...] podem estabelecer intersecções, tecer comentários e acrescentar algo ao discurso histórico mais amplo do qual se originam e ao qual se dirigem. Esse “algo” é o que nós, que nos importamos com o passado, precisamos aprender a ver. Ao estudar o que os melhores cineastas históricos fizeram, podemos entender melhor as regras de interação do longa-metragem dramático com os vestígios do passado – e começar a vislumbrar o que isso acrescenta ao nosso entendimento histórico. [...] (ROSENSTONE, 2010, p. 54).



Se aprendemos a ler um livro, podemos aprender a ver um filme. São plataformas diferentes, que trazem pontos de vista por vezes diferentes, que tem uma estrutura e organização diferenciadas. Porém, a leitura do filme, tanto quanto a do livro, insere-se em buscar “não apenas o que está na superfície, mas o que essa superfície traz à tona e sugere, e também o modo como aquela obra interage com o que conhecemos (ou desejamos conhecer)” (ROSENSTONE, 2010, p. 78).

A recepção de uma obra cinematográfica – ou qualquer outro tipo de obra artística – será sempre ampla e abrangente. Um olhar assimila uma informação. Um novo olhar pode assimilar outra informação antes despercebida. Assim como múltiplos olhares trazem aspectos diferentes que enriquecem a análise da obra – e podem, também, enriquecer a experiência estética da mesma⁴².

Talvez devêssemos praticar mais algo que no âmbito do universo literário – e não apenas da literatura, mas também da Academia – costuma ser orientado: ter e consultar sempre que possível os “livros de cabeceira”. No cinema, Cesar Zamberlan nomeia de “filme de cabeceira” (2011, p. 57), aquele tipo de obra que considera como fundamental. Talvez vendo e revendo as obras, possamos compreender melhor a dimensão estética e as potencialidades contidas no filme.

Em relação ao potencial da obra cinematográfica no contexto escolar, nesse processo de alargar o campo de visão dos discentes em relação aos conteúdos escolares e/ou às trajetórias de vida, perguntamos aos colaboradores da pesquisa se eles poderiam contar alguma experiência com filmes que os fizeram compreender melhor algum conteúdo e/ou situação. Como podemos notar pelos Grupos 2 e 3, logo abaixo, os filmes ajudaram a fixar o conteúdo e a esclarecer aquelas questões que ele representa.

Grupo 2

Eu lembro de “Democracia em preto e branco”, que foi passado no colégio, com o professor de História, e que, assim, eu sabia sobre a ditadura, sabe, mas tinha algumas partes que não tava completo na minha mente, e que o filme que me fez compreender mais, sobre a ditadura, sobre o golpe de 1964, e eu achei muito bacana. E, assim, é sempre bem vindo, né, conhecimento. Eu achei muito fantástico, eu gostei demais (*Andrezza*, 17 anos).

É, “Democracia em preto e branco” é legal porque mostrou não só do aspecto do, digamos assim, dos militantes e dos militares, mostrou

⁴² Jamil Salloum Jr (2013, s/p) apresenta um ponto de vista que vai ao encontro à nossa reflexão: “[...] Engessamentos ideológicos são, principalmente, o que se deve combater, em qualquer área, por isso a diversidade de opiniões, uma ciência mais dialógica do que monológica, deve ser a meta daqui para a frente. [...] porque é necessário sair de uma totalização monológica rumo a uma totalidade dialógica”.



também no futebol, como isso foi influenciado no futebol, e eu gostei também, foi legal. Outro filme que influenciou, assisti no colégio também, foi no segundo ano, “Amistad”, que era sobre a escravidão, sobre o tráfico negreiro, e também esclareceu muita coisa sobre o assunto que a gente tava estudando na época e foi bem mais interessante porque depois a gente pôde debater com o professor. Foi bem enriquecedor pra mim (*Camila*, 17 anos).

Eu gosto muito de Ficção Científica, e eu lembro que aprendi com “Interestelar” o conceito de buraco de minhoca, e algumas coisas sobre Física, porque é um filme bastante explicativo. [...] esse filme é sobre astronauta, e explica muita coisa, algumas coisas de Física, que eu acho bem incrível. E também na parte de Humanas, [...] “12 anos de escravidão”, é ótimo pra você entender sobre a escravidão, eu acho que foi bem, assim, eu não tava lá, né, mas acho que foi bem fiel ao que a gente vê nos livros, vê em sala de aula, e aí é um suporte enorme que dá, que a gente consegue aprender (*Ruan*, 17 anos).

Grupo 3

[...] Em Literatura, deixe eu ver, “Capitu”, foi ótima a história de “Capitu”. “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, pra compreender o tema, foi ótimo, uma maravilha, [...] foi ótimo pra resolver a prova, sabe? (*Ádria*, 17 anos).

No 1º ano eu assisti “O Resgate do Soldado Ryan” (*Levi*, 17 anos).

Ah, esse filme é muito bom (*Ádria*, 17 anos).

Que eu tava estudando sobre as Guerras Mundiais, e Geografia a gente tava estudando essas coisas, relevo, hidrografia, clima, tempo, tudo. E esse filme se bateu com os dois, por quê? Ele mostrava, e Sociologia, que era a realidade do mundo. Aí a gente assistiu esse filme que foi o professor de História que passou, assim, “Não, vamos assistir”, só que aí ajudou nas três matérias. A gente conseguiu entender a guerra, que restava dúvidas. A gente tirou dúvida em questão de relevo. E a gente tirou dúvida na questão de, que a gente tava estudando o socialismo, o por quê do socialismo, o por quê da miséria do pessoal lá e por que eles faziam aquilo. Aí a gente conseguiu assimilar três assuntos em um filme só. Por isso que eu falo que o filme é muito bom pra a assimilação do assunto (*Levi*, 17 anos).

Em todas as falas os participantes dos dois grupos relataram casos em que trouxeram à tona suas experiências com filmes na escola, em como eles foram relevantes para a compreensão de determinados temas. Os integrantes do segundo grupo relataram que os filmes contribuíram para que entendessem melhor questões referentes à ditadura e à escravidão, por meio dos filmes “Democracia em Preto e Branco”, “Amistad” e “12 Anos de Escravidão”.

No terceiro grupo, *Ádria* afirma que os filmes lhe ajudaram bastante na hora de resolver a prova, e *Levi* traz o caso do longa-metragem “O Resgate do Soldado Ryan”



que o ajudou a acessar e compreender assuntos relacionados a outras disciplinas. A obra atuando interdisciplinarmente na experiência de *Levi*, lhe possibilitando acessar e articular conhecimentos de campos distintos do saber.

Nos relatos dos integrantes dos Grupos 4 e 5 também aparecem as experiências cinematográficas relacionadas à escola, reforçando o potencial dos filmes em seus processos formativos escolares, conforme podemos observar:

Grupo 4

Os filmes com conteúdo mais de História, principalmente, “300”, é um filme que ajudou a entender, que mostra a educação dos espartanos, e tudo, então marcou assim. Teve “Labirinto do Fauno” também, que mostra um pouco assim, assim, eu associei mais à ditadura porque tem um final, assim, mas não tem haver, é só pela questão do ditador. É porque no filme tem um personagem que é, que ele é meio ditador, e controla a comida, da comunidade, e controla a esposa, é um chefe assim... É a questão mesmo da ditadura, aquela coisa de impor. Teve o filme “As Branqueiras”, que a gente assistiu em Educação Física, que também mostrou o negócio dos estereótipos, essas coisas [...] (*Juliana*, 17 anos).

Um filme que me intrigou bastante foi “Hotel Ruanda” que eu assisti no 9º ano, quando eu não estudava aqui, que retrata muito a guerra, não lembro em que período, e muitas pessoas refugiadas, e tal, e foi um filme que me ajudou bastante a compreender um assunto que eu tava estudando na época. E teve também o de Hitler, Segunda Guerra Mundial, inclusive eu gostei bastante, assisti várias vezes, e que pelo fato da guerra, de ter muitos refugiados, da perseguição, que também me ajudou a compreender o assunto (*Vivian*, 16 anos).

Grupo 5

Sociologia. A questão do mundo moderno, do fordismo, taylorismo, a gente sempre, ao longo da jornada todinha, do Fundamental ao Ensino Médio, a gente sempre teve esse assunto, mas com o filme ficou bem mais claro mesmo, porque mostra cada etapa dessas etapas da indústria, dos modos de produção. Então o que mais me deixou claro foi na matéria de Sociologia mesmo. O filme era “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin (*Taís*, 18 anos).

Esse também, de Charles Chaplin, e também foi muito bom quando eu assisti “A Onda”, que é um filme que ele fala sobre o estado de anarquia, e o autoritarismo, que poderia ocorrer. E por fora, eu não assisti por aqui [no colégio], mas, o filme da Segunda Guerra Mundial, foi muito bom pra compreender. E “Amistad” também, explicou muito sobre tráfico negreiro (*Tawã*, 17 anos).

O caso de *Juliana*, com “O Labirinto do Fauno” (*El laberinto del Fauno*, 2006, de Guillermo del Toro), se assemelha ao de *Ruan*, quando ele relatou sua experiência com o filme “Jogos Vorazes”, na sessão anterior. Em ambos os casos, os filmes



serviram para eles terem uma ideia mais aproximada de um regime autoritário, de um sistema que usa da sua força opressora para impor modos de ser e viver aos demais.

Ela ainda lembrou suas experiências com os filmes “300” e “As Branqueelas” – o primeiro, uma ficção, exibido na disciplina de História, e o segundo, uma comédia, exibida em Educação Física. Interessante notar que “As Branqueelas”, mesmo uma comédia, fez com que ela entendesse melhor “o negócio dos estereótipos”, fazendo com que assimilasse uma informação que não se restringisse ao contexto escolar.

Interessante também notar que para *Vivian* um tema aparece nos dois filmes citados, “Hotel Ruanda” e “Segunda Guerra Mundial”, que é a questão dos refugiados – um assunto que até pouco tempo voltava a estampar as matérias dos grandes jornais e telejornais Brasil afora. As marcas daquelas pessoas, da situação em que elas se encontravam, lhe tocaram mais profundamente, associando a condição de refugiados à das guerras – situação cotidiana a tantos seres humanos.

“Tempos Modernos”, do Charles Chaplin, serviu para que *Taís* enfim compreendesse assuntos debatidos na sala desde o Ensino Fundamental, mas que ainda não haviam sido devidamente esclarecidos. Fordismo, Taylorismo, questões do mundo moderno tão bem abordadas pela obra. *Tawã*, por sua vez, recorda o filme “A Onda”, outro longa-metragem que trata de “autoritarismo” (assunto já lembrado por *Juliana e Ruan*), fazendo pensar a respeito de um tema que parece tomar muita atenção dos jovens.

Duas medidas para um mesmo peso

A experiência com o filme se faz antes da sessão, quando ocorre a expectativa; durante ela, quando estamos diante das imagens (seja numa sala de cinema *multiplex*, em casa, na escola ou em outro lugar); e depois que a sessão acaba, quando ele é incorporado como vivência (FARENZENA; OLIVEIRA, 2014). O filme não se encerra ao fim de sua projeção, pois desdobra-se em nossa “memória filmica”, como indica Sérgio Medeiros (2012).

Um filme geralmente nos apresenta outros significados se visto mais de uma vez; ou se assistido coletivamente, como já mencionamos anteriormente. Outro aspecto interessante de notar é quando procuramos evidenciar aquilo que acontece entre a obra cinematográfica e o sujeito, pois dessa forma podemos supor que os efeitos dessa experiência podem ser relativamente mensurados, não desaparecendo em uma espécie de “super-história privada” (ISER, 1996).



“O jogo é em si um acontecer, uma realidade possível de ser experimentada como conjugação dos elementos em movimento, e não como comunhão misteriosa e/ou sintética” (LAGO, 2014, p. 82). Ao articular os elementos (internos e externos) desse movimento, pode-se compreendê-lo melhor.

Em relação a isto, podemos tomar como base, no conceito de Larrosa sobre experiência, aquilo que ele descreve como princípio de singularidade, quando ela “é sempre singular, isto é, para cada um a sua” (2011, p. 16) e o princípio de pluralidade. “Ante o mesmo fato [...], ou ante o mesmo texto [...], há sempre uma pluralidade de experiências. A experiência, portanto, é o espaço em que se desdobra a pluralidade. A experiência produz pluralidade” (p. 17).

Poderíamos pensar também no que Ítalo Calvino denomina de “texto unitário que se desenvolve como o discurso de uma única voz, mas que se revela interpretável a vários níveis”, e o “texto múltiplice, que substitui a unicidade de um eu pensante pela multiplicidade de sujeitos, vozes, olhares sobre o mundo” (CALVINO, 1990, p. 132).

O texto/filme unitário em seu primeiro contato com o leitor/expectador, que se desdobra em vários níveis de interpretações/sensações, e o texto/filme múltiplice que nos instiga a reconhecer na obra outros elementos não percebidos na primeira vez ou quando assistimos a obra na sala de aula quando o professor previamente nos introduziu a ela e a interpretação se multiplica em diversas vozes e olhares pelos presentes.

Quando, por exemplo, na escola se efetua uma atividade com filmes, podemos dizer que a atividade será a mesma para todos – os discentes terão uma noção do que o professor espera com a exibição da obra, assim como o docente pressupõe os resultados que espera alcançar –, mas a experiência não será a mesma para todos (LARROSA, 2011).

Com isso, pensamos a experiência formativa com o cinema em sua singularidade (ou unicidade) e em sua pluralidade (ou multiplicidade), a partir das narrativas dos participantes dessa experiência, quando analisamos a multiplicidade de conhecimentos/sentimentos acessados e apreendidos por meio de um mesmo filme, como no caso da atividade promovida entre os professores de Física e História com o filme “Perdido em Marte”.

Grupo 1

Eu gostei. Assim, se eu tivesse no cinema, provavelmente eu não iria assistir, porque eu não gosto muito do gênero, mas eu gostei muito desse filme (*Fernanda*, 17 anos).



Eu gostei, bastante, mas, [...] ainda achei ele um pouco inferior a “Interestelar”, algumas coisas que não fizeram muito sentido, logo a gente aqui que não tem tanto conhecimento científico consegue perceber, “ah, mas isso aí é totalmente impossível assim”, mas foi um filme bom, gostei bastante (*Kevin*, 17 anos).

Na primeira vez, quando vi logo na estréia, porque por mais que seja Ficção Científica, é algo que não estamos tão longe, assim, não está tão longe da realidade, porque... é Marte, esse assunto já vem sendo tratado, alguns anos, então eu tinha curiosidade de assistir. E como o próprio filme mostrou, traz uma parte biológica também, o que me chama mais atenção, como ele conseguiu sobreviver no planeta. Por mais que aquilo que acredito que não seja provável, por exemplo, ele conseguiu plantar, botar vida naquele planeta, então aquilo me chamou muito atenção. Então, de zero a dez, eu dou dez no filme, porque eu gostei muito. [**O que achou da experiência de assisti-lo novamente?**] Na segunda vez, algumas cenas que você não consegue captar no filme, quando você presta mais atenção, por mais que tenha sido aqui no colégio, exatamente a imagem não é tão boa, o áudio não é tão bom, mas mesmo assim você consegue prestar mais atenção naquilo, principalmente nas partes que gostou, porque foi exatamente a parte mais biológica do filme, então eu gostei muito. É uma experiência diferente, porque você consegue atribuir mais resultados e também prestar mais atenção naquilo que você não conseguiu tanto no cinema (*Pedro*, 16 anos).

Fernanda afirma que se estivesse no cinema provavelmente não teria assistido ao filme, apesar de ter gostado muito da sessão. *Kevin* foi mais crítico, comparando o filme com outro também recente, “Interestelar”. *Pedro* foi o único do grupo que já tinha assistido a obra, e na segunda vez considerou “uma experiência diferente, porque você consegue atribuir mais resultados e também prestar mais atenção naquilo que você não conseguiu tanto no cinema”.

O filme foi exibido para toda a turma, em um mesmo momento, mas particularmente gerou efeitos distintos nos seus espectadores. Enquanto *Kevin* não teve a mesma experiência que possivelmente obteve ao assistir “Interestelar”, *Pedro* considerou a sua experiência com o filme nota dez. A atividade que é a mesma a todos (assistir aquele filme, naquele tempo, espaço e contexto específicos) não assume o mesmo significado quando apreendemos o caráter singular da experiência.

Nos comentários dos integrantes do **Grupo 2**, podemos perceber como o filme prendeu a atenção dos espectadores devido a identificação com a obra, com a situação do personagem, fazendo com que ficassem apreensivos e torcessem para que ele conseguisse reverter as condições em que se encontrava. Em outras palavras, eles se envolveram com o filme, se permitiram jogar o seu jogo, fazendo com que *Camila*



também parasse para pensar junto com o personagem – assim como *Ruan*, que gosta de filmes que fazem “a gente pensar”.

Eu achei, como quando eu tava falando de filmes de Ficção Científica, muitos às vezes chega até ser chato, porque é muito técnico os filmes, eles falam muitos termos, principalmente como “Perdido em Marte”, de astronauta, muita coisa difícil que eles falam, e muitas vezes a gente não entende as coisas, e eu achei o filme bem legal porque não era só Ficção Científica, uma coisa que pode acontecer, que poderia acontecer, mas também, tinha um pouco de Comédia, envolvia também, até mesmo de raciocínio lógico, que ele tava ali tentando fazer algumas coisas, pensando em como fazer algumas coisas, poxa, a gente parava pra pensar também, ele pensando como cultivar, e acho que a principal coisa que envolvia no filme era isso, além da comédia do filme (*Camila*, 17 anos).

É um filme incrível. Muito bom. Tipo, como o professor falou lá pra gente, ele tem, teve toda uma pesquisa pra saber se aquilo poderia acontecer, então foi um filme, se aquilo acontecesse, seria bastante verídico. E isso é incrível, porque não foi só ficção, foi uma parada pesquisada, estudada, pensada, e aí, como *Camila* falou, o instinto de sobrevivência também, que aí a gente fica tenso, “Caramba, será que ele consegue?”, a questão do raciocínio lógico, pra poder sobreviver, quando um humano é colocado num ambiente hostil, aí ele tem que pensar pra poder sobreviver. E eu achei isso bem maneiro, bem legal, fazer a gente pensar, e eu gosto de filme que faz a gente pensar, de difícil compreensão mesmo, e que quando tem muitos termos técnicos a gente vai e pesquisa depois que acaba, a gente vai e, “Oh, o que é isso?”, aí a gente: “Ah, caramba, agora eu entendi o filme, aquela parte”. Achei o filme muito, muito bom. E com os alívios cômicos que tinha lá, também era uma parada bem colocada, não foi nada muito aleatório, ou esporádico, foi balanceado (*Ruan*, 17 anos).

Só um comentário: eu sou péssima pra entender filme. Eu sou péssima. Eu tenho que, eu fico perguntando geralmente quando assisto com minha mãe eu pergunto muito, e ela odeia assistir filme comigo, durante o filme eu pergunto, quando eu não entendo algumas coisas, e às vezes eu entendo o filme, eu assisto o filme uma ou duas vezes pra entender, porque aí eu assisto uma vez e aí eu, “Ah, já entendi”, sabe, é um pouco lento o processo (*Camila*, 17 anos).

É a magia do cinema, você poder repetir, ver novamente, assistir aquilo de outro ângulo, você percebe coisas diferentes, de uma segunda ou terceira vez que você assiste, é bem incrível (*Ruan*, 17 anos).

Isso acontece com “Harry Potter” até hoje comigo (*Camila*, 17 anos).

Até hoje eu percebo. Cada vez que eu assisto eu vejo uma coisa diferente (*Ruan*, 17 anos).

Com relação ao filme, eu achei muito, muito, muito bacana mesmo, porque trata sobre aquilo que eu gosto mesmo, lei da Física, lei da



Astronomia, que eu sou, assim, apaixonado por teorias, assim, astronômicas, estou sempre pesquisando. E também traz o dia-a-dia também da Agência Espacial, como é que eles trabalham e tal. Também a expectativa lá do foguete pegar o negócio, achei bem bacana mesmo (*Isaias*, 18 anos).

Eu achei o filme fantástico, justamente porque coloca a gente a pensar, né, eu mesmo me colocava no lugar daquele carinha que tava lá, e eu pensava assim: “Meu Deus, se eu tivesse lá, eu não faria nada, eu não pensaria o que ele pensou, e tal”. É muito fantástico aquele filme. É muito bom, muito bom mesmo (*Andrezza*, 17 anos).

Camila aproveitou a ocasião para comentar que era péssima em entender filmes, o que geralmente acontece quando assiste o filme pela segunda ou terceira vez, fazendo com que *Ruan* refletisse sobre a magia do cinema, da experiência formativa que ele possibilita, de “você poder repetir, ver novamente, assistir aquilo de outro ângulo, você percebe coisas diferentes” – o que acontece com *Camila* e *Ruan* até hoje quando assistem “Harry Potter”.

Isaias achou o filme “muito, muito, muito bacana mesmo” devido ao fato de ser uma Ficção Científica – o gênero que é a sua preferência – e por trazer informações sobre assuntos em que ele é “apaixonado”, além de trazer uma representação do cotidiano de uma Agência Espacial (no caso, a da NASA⁴³, nos Estados Unidos). E o filme também o envolveu a ponto dele criar expectativas em relação ao mesmo, se daria certo ou não, se eles conseguiriam.

Andrezza, assim como *Camila* e *Ruan*, achou o filme fantástico “justamente porque coloca a gente a pensar”. Ou seja, mesmo ela que não costuma ter muitas experiências com filmes, se envolveu a tal ponto com este que a fez se imaginar na mesma situação do personagem e em como agiria em seu lugar.

Devido ao seu caráter didático, e o alívio cômico advindo da relação de gêneros entre Ficção Científica, Drama e Comédia, “Perdido em Marte” foi uma surpresa muito agradável a todos os integrantes do Grupo 2, principalmente para *Camila*, que não costuma gostar muito de Ficção Científica devido aos termos específicos geralmente utilizados nestas obras, e para *Andrezza*, que não assiste filmes com frequência.

Grupo 3

[*Gabriel* e *Daniel* não assistiram. No dia em que o filme foi exibido, *Gabriel* faltou e *Daniel* teve que sair no início da sessão para resolver uma questão particular]

⁴³ Administração Nacional para a Aeronáutica e o Espaço.



Eu já tinha assistido um pouco antes, com um primo meu. Nossa, eu gostei muito desse filme. Assistir ele em sala de aula foi uma coisa muito, na verdade o impacto de assistir na escola foi maior, assistir em casa foi uma coisa mais de distração. Eu não prestei tanta atenção. Na escola eu prestei bastante atenção e é um filme muito interessante, muito interessante. Cada detalhe, cada coisa que ele fez lá, o que aconteceu com ele, é muito interessante da pessoa parar e pensar. É como eu disse antes, criar esse senso crítico de construção. Então, pronto, assistindo esse filme, “Perdido em Marte”, criou um senso crítico, de construção, um senso de ter novas idéias, um senso de se adaptar ao ambiente, criou muitas coisas na gente, entendeu? Levo muito em conta isso. E foi bem diferente assistir na escola. Na escola foi, como o filme é bom, aí teve o silêncio da turma, porque também depende disso, aí prestei mais atenção (*Ádria*, 17 anos).

Particularmente eu achei o filme muito bacana, pelo fato de que eu curto muito essa parada de viagem, eu curto muito esse negócio, e eu achei muito bom porque fala como realmente é Marte, ali dava muitos detalhes, muitos detalhes mesmo, você percebia. Tá, ele não foi lá, mas eu acho que quem foi lá deu o máximo de detalhe para que o filme seja feito, então se aproximou muito do real. Então dava pra perceber que realmente ali, existia aquilo, tal, principalmente a situação que ele passou, né, dele construir seu próprio espaço, dele plantar a sua própria alimentação e tal, foi uma coisa muito bacana e interage bem com o público. E todo mundo gostou do filme, foi muito bacana (*Levi*, 17 anos).

Além da história do filme, foi muito bacana, como funciona o Centro Espacial, forneceu várias informações bem legais. Foi ótimo o filme, foi perfeito. Muito maravilhoso (*Ádria*, 17 anos).

Ádria teve a oportunidade de rever o filme, visto anteriormente com seu primo em casa. Essa segunda experiência, para ela, foi mais proveitosa, porque ela conseguiu se concentrar mais na obra, se envolveu mais com ela. E como *Camila*, *Ruan* e *Andrezza* haviam comentado antes, foi uma experiência que a fez “parar e pensar”, que lhe revelou algo que até então desconhecia ou não havia ainda pensado, que ajudou a criar um “senso crítico de construção”. Ou seja, o filme como uma experiência transformadora, resultado do jogo com a obra.

Interessante notar também, nas palavras de *Ádria*, como o ambiente onde a sessão acontece interfere nessa experiência. O silêncio dos seus colegas fez com que ela se envolvesse mais com o filme, tendo um efeito diferente daquele que teve quando assistiu em casa, com seu primo. E da mesma forma que *Isaiás* comentou, ela também gostou muito de ver como funciona um Centro Espacial.

No caso de *Levi*, destacamos em sua experiência todo o encantamento pelo filme, fazendo com que considerasse a representação cinematográfica do livro



homônimo basicamente um retrato fiel da realidade. Ele gostou muito do filme porque “fala como realmente é Marte”, de que “quem foi lá deu o máximo de detalhe para que o filme seja feito”, aproximando-se muito do real. Como não houve um debate depois da sessão, fica a evidência do que Renato Mocellin (2002) critica, do perigo recorrente do uso das imagens como criadoras de estereótipos – quando não se discute o filme com os discentes para que as possíveis dúvidas e curiosidades sejam problematizadas.

Grupo 4

Então, é porque, assim, no cinema teve a questão do 3D, e foi muito interessante, aí tornou mais, assim, eu fiquei mais ligada no filme que no colégio, mas em relação ao filme em si, não teve muita diferença não, só a questão de alguns detalhes que eu deixei passar na primeira vez, aí já reparei na segunda (*Juliana*, 17 anos).

O filme é bem interessante, eu gostei muito e também tem muito a ver com o conteúdo que passou na sala de aula (*Vivian*, 16 anos).

Grupo 5

Eu gostei muito, porque como eu disse de Física, explicou, trouxe um assunto novo mas que abria brechas pra outros assuntos já estudados também, e me instigou assim, criou uma curiosidade em mim e fez com que eu quisesse estudar mais o assunto, a matéria da Física. Então foi bem interessante mesmo (*Taís*, 18 anos).

Eu gostei muito do filme porque, por causa do modo como o conteúdo foi abordado e pela trama que é bem interessante (*Tawã*, 17 anos).

Pelo quarto grupo, *Juliana*, assim como *Ádria* (que teve a experiência de assistir em casa antes de vê-lo na escola), assistiu o longa-metragem pela segunda vez (em seu caso, ela assistiu a primeira vez no cinema, em 3D). Porém, diferentemente de *Ádria*, ela considera que a primeira vez foi mais interessante, devido à tecnologia do 3D, que possibilita outro tipo de experiência. *Vivian* afirmou ter gostado muito do filme e percebeu relações com o conteúdo estudado.

No quinto grupo, o filme instigou *Taís*, gerando uma curiosidade nela, fazendo com que quisesse estudar mais o assunto e a matéria de Física, devido ao conteúdo do filme incidir sobre questões relacionadas a esta disciplina. E em sua experiência ela também conseguiu articular aquele conhecimento novo a outros saberes que ela já havia apreendido. Já *Tawã* gostou do filme “por causa do modo como o conteúdo foi abordado e pela trama que é bem interessante”.

De modo geral, podemos concluir que todos gostaram bastante do filme, seja pelo modo como ele abordou o conteúdo em si (relacionando saberes de disciplinas



como Matemática, Física, Química e Biologia a questões práticas da vida), seja pelo envolvimento, por aquilo que despertou, que revelou aos espectadores, por aquilo que lhes passou, como aconteceu com *Camila, Ruan, Ádria e Taís*, por exemplo.

E se todos participaram da mesma experiência, de assistir ao filme naquele dia, naquele local e horário, percebemos que a experiência foi peculiar a cada um, revelando o princípio de singularidade da mesma. Bem como conseguimos identificar nessas experiências o modo como o texto unitário do filme se transforma em texto múltiplo para alguns sujeitos, quando conseguem articular informações e conhecimentos de outras disciplinas, de outras vozes e olhares sobre o mundo.

“O cinema solicita a participação do espectador para a compreensão dos significados” (MEDEIROS, 2012, p. 154). E podemos perceber que no jogo com a obra de arte, neste caso com o filme em questão, os estudantes se permitiram participar do seu jogo para compreender alguns dos seus significados, despertando, em alguns, o interesse para saber mais a respeito, a curiosidade, a dúvida, a vontade de pesquisar, de buscar e articular outras/novas informações e conhecimentos – tanto em relação ao próprio filme, como sobre a disciplina de Física.

“Perdido em Marte”, podemos dizer, deixou marcas distintas (e, em alguns casos, semelhantes) naqueles que o assistiram, produzindo uma experiência formativa. “Assim sendo, a experiência com o filme é território de passagem onde o acontecido deixa marcas e vestígios, apresentando, portanto, qualidade existencial: um acontecimento” (MEDEIROS, 2012, p. 145).

Os vestígios desse acontecimento podem ser identificados nas experiências singulares dos sujeitos, quando relatam sobre o que sentiram assistindo ao filme, quando eles mesmos compreendem a estrutura da obra e suas múltiplas referências, articulando-as a questões do seu cotidiano, da sua vida prática.

Na experiência o jogo se abre e cabe a cada um entrar nele (LARROSA, 2011). E ao entrar nele, o jogador que se deixa levar, que brinca, se atém, se expõe, dança, experimenta, não sai o mesmo de quando começou o jogo. Algo lhe passou, algo lhe aconteceu, algo lhe transformou.

Dessa forma, concluímos que o filme “Perdido em Marte” configurou-se em uma experiência que revelou algo (uma verdade, um saber, um conhecimento, em certos casos, um reconhecimento), em seu caráter unitário e/ou múltiplo, aos espectadores que participaram de seu jogo.



O objetivo desta sessão foi abordar aspectos referentes ao processo formativo dos discentes por meio da experiência estética proporcionada pela sétima arte. Consideramos que o contexto escolar é um espaço de múltiplas possibilidades e que se articula à formação integral dos estudantes.

Percebemos que pela escolha dos filmes preferidos, os estudantes tocaram em diversas questões dessa formação integral, mais ampla e abrangente, que não exclui o sensível do conhecimento e das práticas de vida. A propósito, muitos dos filmes escolhidos como os “melhores” pelos entrevistados têm uma relação direta com algum acontecimento de suas vidas, com algo que lhes marcou e por isso ficou registrado na memória.

Acreditamos que a obra cinematográfica coloca em jogo o ser de cada um, articulando memórias, conhecimentos, sentimentos, subjetividades – e isso de um modo bem singular. O filme como um acontecimento, como um fenômeno que possibilita autocompreensão, “de onde decorre a formação como autoformação” (LAGO, 2014, p. 94).

Neste sentido, a obra gera transformação em configuração, transforma quem participa da experiência, na medida em que no movimento de vaivém do jogo nos defrontamos com nós mesmos, com os outros (GADAMER, 2012). O filme como um espelho que nos faz refletir o mundo, os outros e nós mesmos (ARROYO, 2009). Que nos leva ao reconhecimento.

A experiência com a obra de arte diz algo a cada um, e por ser cada um diferente do outro, ela será sempre subjetiva (LARROSA, 2011), apesar de ter alguns elementos que possam ser observáveis, mensuráveis, objetivados. Como nos indica Larrosa, “dispomos de inúmeros saberes mais ou menos experientes, mais ou menos especializados, mais ou menos úteis. Mas talvez nos falte um saber para a experiência” (2011, p. 26).

Um saber que integre o corpo e seus mais distintos sentidos. Que não procure excluir um ou outro processo formativo, mas que aprenda com cada um deles na medida que o experimenta e o ressignifica ao seu contexto histórico, cultural e social. Ao seu tempo e seu espaço. Nas palavras de Peter Burke, “a arte tem suas próprias convenções” (2004, p. 37), e isto não impede que ela seja percebida como um instrumento de análise histórico, formativo, pedagógico.



[...] Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é freqüentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões (BURKE, 2004, p. 12).

A partir dessas reflexões, entendemos que nos cabe não tratar a imagem como mera ilustração, os filmes como elementos secundários no processo de ensino e aprendizagem, mas tratá-lo como ele realmente é, como arte que tem grande relevância no processo formativo dos homens e mulheres ao longo da história.

E assim como aprendemos a ler palavras numa folha, aprendemos a ver e ler imagens numa tela. Decodificamos sua estrutura e compreendemos seus códigos também a partir do sistema da perspectividade com que nos envolvemos com as obras de ficção escritas.

Segundo Lago, “a experiência estética pode confluir tanto para a harmonia como para o estranhamento. Isso depende dos modos de ser, da forma de ser do jogo e dos elementos que entram nele” (2014, p. 101). Desaprender, desestruturar, desequilibrar... Deslocar-se em si mesmo. Desencontrar-se para promover um novo encontro. Lembremos o caso de *Ádria*, quando o filme “Matrix” lhe causou uma sensação horrível, mas ao mesmo tempo muito, muito boa – a obra de arte lhe revelando uma verdade, lhe possibilitando uma experiência transformadora.



CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Ainda são poucos os casos de (re)inovação no processo formativo escolar que promovam uma ressignificação em suas práticas⁴⁴. Mas aos poucos percebemos que os discentes nos confrontam a (re)pensarmos o papel de uma estrutura muitas vezes orientada por uma concepção tradicional de educação. Nos provoca a pensar no sentido, no significado e em como os saberes escolares vêm historicamente sendo transmitidos e problematizados.

Faz parte da cultura contemporânea “ver a história como uma coisa tão sólida, pesada e (aparentemente) eterna quanto os volumosos tomos sobre história nacional e mundial nos quais ela muitas vezes está enterrada” (ROSENSTONE, 2010, p. 63), o que dificulta ainda mais a inserção de outros recursos, como os audiovisuais, no interior das salas de aula.

Levando em consideração a discussão até aqui empreendida, acreditamos ser legítima a defesa em incorporar filmes no processo formativo desde o ensino básico até ensino superior,

“[...] pois, a nosso ver – de forma planejada, articulada ao processo de ensino e aprendizagem, não como mera ilustração, ou ainda como forma de ocupar o tempo dos alunos –, pode contribuir de forma significativa para a educação histórica, ética e estética dos indivíduos” (FONSECA, 2009, p. 157).

Neste sentido, faz-se necessário considerar “três importantes canais de aprendizagem – olhos, corpo e coração” (ROSENSTONE, 2010, p. 223), que os filmes ajudam a tornar perceptíveis – uma vez que trabalham diretamente com nossas emoções e com nossa cognição⁴⁵.

Diferentemente de muitos livros e apostilas discutidos no ambiente acadêmico-escolar, nos filmes a história está “muito ligada à emoção, é uma tentativa de nos fazer sentir que estamos aprendendo algo do passado vivenciando indiretamente os seus

⁴⁴ Destacamos um caso recente, em que Nick Sousanis (2015) apresentou sua tese de doutorado, na Universidade de Columbia, Estados Unidos, em forma de história em quadrinhos. Seu trabalho está disponível em: <http://spinweaveandcut.com/wp-content/uploads/2015/03/Sousanis-Unflattening-Excerpt.pdf>

⁴⁵ Salientamos também o caso de Sérgio Medeiros (2012), que com seu projeto CINEDUCA, criado em 2010, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, conseguiu produzir um movimento acadêmico na instituição a respeito do tema e fez com que em 2011, “no edital do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação para seleção de projetos de pesquisa para o mestrado e doutorado, além da bibliografia, foi também sugerida uma filmografia para os candidatos que se propunham à seleção” (MEDEIROS, 2012, p. 219).



momentos” (ROSENSTONE, 2010, p. 174). Como Peter Burke reflete sobre o quanto “o testemunho do cinema vale a pena ser lembrado” (2004, p. 194) quando em nossa época evidencia-se um processo de negação do holocausto.

“Essas experiências impregnadas de tensões, rupturas e permanências modificam o modo como os sujeitos pensam de si mesmos, dos outros e do mundo em que vivem” (PEREIRA; SILVA, 2014, p. 324). Elas provocam transformação, reconhecimento, constituem-se como parte central de nosso processo formativo.

É válido pensar que nem todos os professores e professoras estejam preparados(as) para trabalhar com filmes, uma vez que os cursos de formação em Educação sequer cogitam incluí-las efetivamente em seu currículo e em suas práticas. Afinal, quantos de nós aprendemos na universidade que o filme pode nos dizer tanto quanto o livro? Quantos professores abrem espaço para essa discussão e para essa prática?

Na contemporaneidade, não são poucos os desafios colocados à educação escolar e à prática docente. Embora o cinema e as tecnologias audiovisuais não possam ser tomadas como panaceia para enfrentar esses desafios, podemos inferir que, tanto teórica como empiricamente, fica indicada a possibilidade de o cinema, focalizado em sua dimensão narrativa e formativa, trazer contribuições necessárias para um re-pensar as práticas educacionais de modo a dar relevância à sensibilidade. Como deixar de reconhecer que o cinema, existindo fora da escola, produz e difunde saberes que a seu modo conformam possibilidades de entendimento e posicionamento frente à experiência de vida? (MEDEIROS, 2012, p. 196).

Não julgamos aqueles que não fazem ou preferem não fazer uso de filmes, pois sabemos que as condições materiais – principalmente das instituições públicas – são um entrave sério na proposta de se trabalhar com outros recursos/ferramentas/objetos. Até porque somente os próprios professores, atentos às necessidades de sua(s) turma(s), saberão os melhores meios para se chegar aos fins esperados.

Todavia, concordamos com Medeiros quando ele afirma que não tem mais como deixar de reconhecer que o cinema produz e difunde saberes, conhecimentos, sensações, que possibilita aprendizagens e são agentes centrais no processo formativo dos seres humanos⁴⁶.

⁴⁶ Também acreditamos ser possível “organizar uma graduação completa de formação de professores somente com literatura, cinema e filosofia, sem psicologia, sem didática, deixando de fora a língua dos especialistas. Estou cada vez mais convencido de que tudo está na literatura e na arte”, como afirmou Jorge Larrosa em entrevista cedida a Camila Ploennes (2013, s/p).



No entanto, também devemos levar em consideração a rigidez presente nos espaços escolares, que com sua prescrição formativa, com suas regras e normas acadêmico-escolares, muitas vezes não promovem uma abertura maior a um novo tipo de processo formativo – em especial quando este processo se desenvolve por meio das *performances*.

Como linguagem, a história se preocupa pouco com os aspectos da presença ao informar seus conteúdos. Tratada de forma conteudista e excessiva, considera, na prática, que é mais importante informar do que *performar*. Nesta acepção, *performar* seria algo do domínio artístico, da natureza estética, pouco afeita ao rigor acadêmico. [...] (CAPEL, 2011, p. 12).

O campo sensível, artístico e subjetivo permanece encoberto pela racionalidade, “seriedade” e objetividade que centra o processo de ensino e aprendizagem. As diretrizes escolares consistem em transmitir todo o conteúdo necessário no tempo de que dispõe, visando programar suas máquinas, queremos dizer, preparar (preencher) seus alunos(as) com os códigos culturais estabelecidos pelo sistema político-educativo, com a finalidade de que sejam aprovados nos vestibulares e concursos que os mesmos realizarão durante e ao final da Educação Básica.

Os próprios professores muitas vezes não questionam essa prática, esse sistema que (re)produz homens e mulheres propensas a matar e morrer por um nome numa faixa. O outro será visto como um concorrente, nesta escola do mundo ao avesso que nos adentra a vê-lo sempre como uma ameaça (GALEANO, 2007), que põe em risco o projeto de futuro que seus pais planejam desde antes seu nascimento. E nesta ideia tão bem concebida, ensinar arte nas escolas – ou ensinar a partir dela –, muitas vezes é percebido como um prejuízo de tempo para docentes e discentes (até mesmo para os pais que investem em seus filhos nas melhores escolas que podem pagar...).

É comum a velha crítica, principalmente entre os historiadores, de que as imagens são ambíguas e que por isso podem ser lidas de tantas maneiras que inviabilizam uma devida interpretação.

Parecemos esquecer que a arte tem uma dimensão formadora para o ser humano essencial ao seu desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo. Recordamos novamente que o filme não surgiu para o ensino escolar. Foram os professores que buscaram se apropriar – e ainda tentam – dele para que suas aulas não se tornassem – ou se tornem – apenas mais atrativas, mas também mais esclarecedoras, reveladoras, talvez



até mais significativas. Rodrigo Ferreira nos lembra que “um filme é um filme, uma produção artística e comercial e, não, um trabalho produzido segundo os ditames acadêmicos” (2014, p. 44). Não se deve esperar que ele seja, mesmo o filme histórico ou etnográfico, completamente fiel ao assunto abordado, recriando o acontecimento histórico/cultural tal como foi.

A sétima arte nos oferece referenciais sobre o modo de vida, os valores e os costumes de determinadas épocas e lugares. Logo, pode ser vista como uma fonte que desvenda as “realidades construídas, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, costumes, o cotidiano, as mudanças naturais e os modos de o homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas” (FONSECA, 2009, p. 156).

Nestes dois últimos decênios, foi possível demonstrar a relevância e o alcance do cinema no contexto escolar, afastando as dúvidas que ainda pairavam sobre seu potencial, sobretudo no ensino de História, onde havia – e provavelmente ainda haja – um preconceito muito grande em relação aos filmes, à sua legitimidade enquanto fonte histórica.

Agora, atribui-se outra perspectiva em relação ao cinema no ensino, com os profissionais mais interessados e instigados em utilizá-lo na problematização de suas aulas, considerando-o como mais um elemento a contribuir no processo educativo escolar, no exercício da docência e na experiência formativa dos discentes – e também dos próprios docentes.

Aceitando o desafio de se trabalhar com ou a partir de filmes, tem-se clareza que “as imagens fazem parte da composição de ações, sentidos sociais e da consciência histórica” (SANTIAGO JÚNIOR, 2012, p. 167). Aprender a ver – ou “ler” – estas imagens, aprender a ver/ler um filme, não é um problema que compete apenas aos discentes em processo formativo. O professor/historiador precisa ter a convicção de que um filme não é apenas um simples elemento para ilustrar suas aulas, e que seu conteúdo pode ir muito além do que aquilo que supostamente apresenta.

O historiador francês Marc Ferro (1976), na década de 1970, perguntara se o filme seria um documento indesejável ao historiador. Sua pergunta parece ressoar em nossos tempos. Será o filme, mesmo com todos os avanços conquistados no campo da História, ainda um documento indesejado?

Previendo a árdua – mesmo que prazerosa – tarefa de se trabalhar com imagens, Marcos Silva (1991/1992) refletia que ao lado do fascínio e da riqueza possibilitada,



significava também um desafio a quem pretendesse efetivá-la. Um desafio que continua presente aos historiadores e demais pesquisadores interessados no tema.

Compreender este processo, estar preparado para “decodificar as intenções, os objetivos e as entrelinhas existentes em cada filme acaba por potencializar o repertório de conhecimentos, conquistados pelos alunos, dentro e fora dos muros da escola” (PEREIRA; SILVA, 2014, p. 333). Significa, também, aceitar e legitimar o cinema e a experiência estética possibilitada pelos filmes como agentes formativos, como experiências que provocam em nós transformações.

Consideramos, diante dos dados obtidos, que as obras cinematográficas desempenham uma experiência significativa aos discentes, e quando utilizados em sala de aula contribuem sobremaneira para a assimilação e aprendizagem dos conteúdos estudados. Ao *aprenderem a ver e ler* o filme, articulando sua estrutura e os símbolos culturais nele presentes, como assinala Wolfgang Iser, ocorre um aprofundamento destes conteúdos, quando os espectadores conseguem fixá-los e compreendê-los melhor.

A depender da experiência com o filme, que segundo Jorge Larrosa nunca é a mesma para todos, porque é singular e por isso mesmo subjetiva, pode ocorrer o que Hans-Georg Gadamer denomina de transformação em configuração, quando a obra permite ao espectador um *reconhecimento*, ou seja, a compreensão torna-se autocompreensão e a formação significa autoformação – quando a experiência produz transformação.

Associada ao contexto escolar, este reconhecimento tem capacidade de transformar o(s) sujeito(s) que participa(m) dessa experiência, ao fazer com que percebam no filme elementos que sintetizam as ideias debatidas na sala de aula e que orientam sua visão de mundo para além do conteúdo em si, levando em consideração os sujeitos e realidades que circunscrevem aquele conhecimento apreendido. Nas experiências produzidas pelo cinema em relação aos jovens participantes de nossa pesquisa, percebemos que os filmes possibilitaram a articulação de outros saberes que não apenas os das disciplinas estudadas, envolvendo-os em um jogo intersubjetivo e interdisciplinar.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (ou CRÉDITOS FINAIS)

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, 22 (1), p. 183-193, 2003.

AGUIAR, Suelena de Moraes. A imagem na sala de aula. **Educativa**, Goiânia/GO, v. 13, n. 2, p. 323-335, jul./dez., 2010.

ALCADIPANI, Rafael. A hiperatividade do professor Bombril. **Organ. Soc.** vol.12, n.35, 2005 (p. 161-163). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n35/a10v12n35.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2015.

ALMEIDA, Rogério de. Rashômon. In: ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. **O cinema como itinerário de formação**. São Paulo, Képos, 2011. p. 151-175.

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. **O cinema como itinerário de formação**. São Paulo, Képos, 2011.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ARONOVICH, Lola. **Escreva Lola escreva**: crônicas de cinema. São Paulo: Com-Arte, 1 ed., 1. Reimp., 2013.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAECQUE, Antoine de. **Cinefilia**: invenção de um olhar, história de uma cultura, 1944-1968. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

BALANDIER, Georges. **O dédalo**: para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BARBOSA, Andréa. Significados e sentidos em textos e imagens. In: BARBOSA; Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Satiko Gitirana (Org.). **Imagem-conhecimento**: antropologia, cinema e outros diálogos. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 71-84.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BARCELOS, Patrícia. Cinema: temas contemporâneos. Imagens e sons - a construção de uma linguagem. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro/RJ, ano XIX, nº 4, mai. 2009.

BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros). São Paulo: LeYa, 2013.

_____. **Livro sobre nada**. (Coleção Biblioteca Manoel de Barros). São Paulo: LeYa, 2013.



BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (primeira versão). In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** (Obras Escolhidas v. 1) São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 179-212.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BORDWELL, David. Estudos de cinema hoje e as vicissitudes da grande teoria. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). **Teoria contemporânea do cinema, volume 1.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

_____. **Lei nº 13.006 26 de junho de 2014.** Acrescenta §8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Bauru, SP: EDUSC, 2004.

_____. **Visto y no Visto: el uso de la imagen como documento histórico.** Barcelona: Crítica, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. Qual é o lugar do ensino médio na escolarização e em que consiste a especificidade da História no ensino médio? In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline. **Memórias, sensibilidades e saberes.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2015. p. 409-422.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. Performances visuais e ensino: dilemas de orientação no emaranhado do tempo. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia/MG, vol. 8, Ano VIII, n. 3, p. 1-14, set./out./Nov./dez., 2011.

CARRERA, Vanessa Mendes. **Contribuições do uso do cinema para o ensino de Ciências: tendências entre 1997 e 2009.** Dissertação (Mestrado e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2012.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CIPOLINI, A. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – um estudo sobre a utilização do cinema na educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo - SP, 2008.



CLARO, Silene Ferreira. Cinema e história: uma reflexão sobre as possibilidades do cinema como fonte e como recurso didático. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo: FICS, n. 10, p. 113-126, dez. 2012.

COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo; VIANA, Marger da C. Ventura. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, Ouro Preto, vol. I, p. 89-97, nov. 2011.

COLOMBO, Angélica Antonechen. **Cinema, linguagem e sociedade**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2012.

COUTINHO, Laura Maria. Cinema e educação: um espaço em aberto. **Salto para o futuro**, ano XIX, nº 4, mai. 2009.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1997.

DUARTE, Rosália; LABRUNIE, Maria da G.; MIGLIORA, Rita; ALVES, Dayse; LIMA, Elaine; ALVES, Cristiane; LEITE, Camilia. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, Maria da G. J. (Org). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004. p. 37-52.

FARENZENA, Marilene Leal; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O cinema como experiência estética nos enredos da docência. **X ANPED SUL**, Florianópolis/SC, 26 a 29 de out. de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1246-1.pdf>. Acesso em jan. 2015.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: SETTON, Maria da G. J. (Org). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004. p. 9-13.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Cinema, história pública e educação**: circularidade do conhecimento histórico em *Xica da Silva* (1976) e *Chico Rei* (1985). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2014.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos objetos. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

_____. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

_____. **O século XX explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. Cinema e ensino de História. **Revista do Arquivo Público Mineiro** – Estante Antiga, Belo Horizonte/MG, v. 1, vol. 45, p. 151-160, jan./jun. 2009. (p. 151-158). Disponível em:



<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/estanteantiga_2009.pdf>. Acesso em jul. 2015.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, Maria da G. J. (Org). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004. p. 21-35.

FREITAS, Enio de. **História e cinema**: encontro de conhecimento em sala de aula. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FRESQUET, Adriana (org). **Cinema e Educação**: a Lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo, 2015.

FRESSATO, Soleni Biscouto. Afirmação definitiva de uma teoria e de seus objetos. **O Olho da História**, Salvador/BA, n. 16, jul. 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánches. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2009. p. 84-111.

GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Juventude em tempo de incertezas**: enfrentando desafios na educação e no trabalho. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2009.

GILMOUR, David. **O clube do filme**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. **Cinema e educação**: diálogo possível. Dissertação (Mestrado) – Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2014.

HITCHENS, Christopher. Posfácio – Repensando A revolução dos bichos (2006). In: ORWELL, George. **A revolução dos bichos**: um conto de fadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 113-121.

GATTI JÚNIOR, Décio. A sensibilidade como condição para o diálogo no ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline (Orgs.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015. p. 233-243.



ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, televisão e história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LAGO, Clenio. **Experiência estética e formação**: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LINO, Vitor Ferreira. **Da escola ao cinema, pelas trilhas de um projeto**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2014.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de história**. Universidade Federal do Paraná, Caderno Temático do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE. Curitiba, PR. 2009. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2014.

LUCINI, Marizete. **Memória e História na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista da Fronteira**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FE/UNICAMP, 2007.

MACDOUGALL, David. Significado e ser. In: BARBOSA; Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da; HIKIJI, Rose Satiko Gitirana (Org.). **Imagem-conhecimento**: antropologia, cinema e outros diálogos. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 61-70.

MACÊDO, José Emerson T. de; SOUTO, Karina Pereira. Práticas identitárias em O Sorriso de Monalisa. In: BURITI, Iranilson (Org.) **Identities e sensibilidades**: o cinema como espaço de leituras. Campina Grande: EDUEPB, 2012. p. 313-331.

MANNONI, Laurent. **A grande arte da luz e da sombra**: arqueologia do cinema. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: UNESP, 2003.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal. **Imagens educativas do cinema/possibilidades cinematográficas da educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2012.

MELO, Aísha Kaderrah Dantas. **Pro dia nascer feliz, as melhores coisas do mundo**: experiências fílmicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2015.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. São Paulo, Perspectiva, 1980.

MICIELI, Cristina. Introducción. In: **Paul Ricoeur. Aproximaciones a su pensamiento**. Buenos Aires: Imago Mundi, 2015. Disponível em:



<http://edicionesimagomundi.com/wp-content/uploads/2015/02/WEB_interior_MICIELI.pdf> Acesso em jun. 2015.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Cineducação 2: usando cinema na sala de aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

MOELLMANN, Adriana. Cinema: educação e ideologia. O foco na metáfora: as imagens do cinema. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro/RJ, ano XIX, nº 4, p. 19-26, mai. 2009.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. **O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia/MG, vol. 5, ano V, nº 2, p. 1-23. abr./mai./jun. de 2008.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

NÓVOA, Jorge; SILVA, Marcos. Cinema-história e razão poética. O que fazem os profissionais de História com os filmes? **O Olho da História**, Salvador/BA, n. 11, dez. 2008. Disponível em: <<http://oolhodahistoria.org/n11/textos/marcosejorge.pdf>>. Acesso em jul. 2015.

OLIVEIRA, Leni Nobre. **Espaços contemporâneos de consagração e disseminação da literatura brasileira**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVA, Cristiani Bereta da. Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo/RS, v. 21, n. 2, p. 318-335, jul./dez. 2014. Disponível em: <www.ufp.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: jul. 2015.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. **O império das imagens de Hitler: o projeto de expansão internacional do modelo de cinema nazista na Europa e na América Latina**. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2008.



PLOENNES, Camila. O professor ensaísta. Entrevista Jorge Larrosa. **Revista Educação**, São Paulo/SP, mai. 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaistaliteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp>>. Acesso em jan. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

RIGHI, Daniel. **O cine educativo de João Penteadó**: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a Era Vargas. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2011.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SALLOUM JR., Jamil. A teoria das materialidades e a crítica à hermenêutica. **Observatório da Imprensa**, São Paulo/SP, mai. 2003. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da270520034.htm>> Acesso em jun. 2015.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. Cinema e historiografia: trajetória de um objeto historiográfico (1971-2010). **História da historiografia**, n. 8, p. 151-173, Ouro Preto/MG, abr. 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo, Cortez, 2009. p. 13-59.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEIBT, Cezar Luís. Educação e conhecimento a partir da fenomenologia hermenêutica. Artigo apresentado no **V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul/RS, mai. 2010. Disponível em: <http://www.uces.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico10/EDUCACAO%20E%20CONHECIMENTO%20A%20PARTIR%20DA%20FENOMENOLOGIA%20HERMENEUTICA.pdf> Acesso em jun. 2015.

SILVA, Josineide Alves da. O cinema na sala de aula: um diálogo com o currículo e o cotidiano escolar. **Revista Educação**, UnG, Guarulhos/SP, vol. 5, n. 2, p. 29-35, 2010.

_____. **O uso escolar do filme no currículo do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente/SP, 2012.



SILVA, Marcos A. da. A construção do saber histórico: historiadores e imagens. **R. História**, São Paulo/SP, n. 125-126, p. 117-134, ago-dez/91 a jan-jul/92.

_____. A História vem a público. In: SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 15-29.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo perdido.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 235-254, Editora UFPR, abr./jun. 2012.

SOUZA, Éder Cristiano de. O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. **Escritas**, UFT, Araguaína/TO, vol. 4, p. 70-93, 2012.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, UFSC, nº 51, p. 19-53, Jul/Dez 2006.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de S. M. **A escola vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de S. M.; DAYRELL, Juarez. **A juventude vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VARGAS, Getúlio. Discursos. O cinema nacional - elemento de aproximação dos habitantes do país. **Biblioteca da Presidência da República**, 25 de junho de 1934. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos-1/1934/04.pdf/at_download/file> Acesso em: jun. 2015.

VEIGA, Ana Maria. Imagem, representação e poder: o cinema feito por mulheres e a história recente do Brasil. In: VIANA JÚNIOR, Mário. M.; SILVEIRA, Viviane T.; NICHNIG, Cláudia R.; COSTA, Patrícia R. S. Moura. **Por linhas tortas: gênero e interdisciplinaridade - II.** Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2011. p. 11-30.

XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema: antologia.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 1983.

_____. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

_____. **O olhar e a cena – melodrama, Hollywood, cinema novo,** Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.



ZAMBERLAN, Cesar. O atalante e a vida do possível: “se os tempos difíceis durarem, esperaremos ele passar”. In: ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. **O cinema como itinerário de formação**. São Paulo, Képos, 2011. p. 57-76.



ANEXOS

ANEXO 1

Ano/Tipo/Autor/Título/Programa	CAPES	BDTD
2012, Dissertação, Josineide Alves da Silva, “O uso escolar do filme no currículo do Estado de São Paulo”, UNOESTE.	Identifica os pressupostos teóricos do currículo paulista implantado em 2010, confrontando as metodologias e atividades sugeridas para a leitura de filmes no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno, referentes à disciplina de História do 3º ano do Ensino Médio.	
2011, Dissertação, Fernandes da Costa, “Ensino de História e filmes em sala de aula - “1492” e a teoria sócio-histórica”, USP.	Apresenta o filme “1492 - A conquista do Paraíso” (1492: <i>Conquest of Paradise</i> , 1992), enquanto objeto para análise e construção do conhecimento histórico por estudantes do ensino médio, numa escola da rede estadual da cidade de São Paulo.	
2007, Dissertação, Sandro Luis Fernandes, “Filmes em sala de aula – realidade e ficção: Uma análise do uso do cinema pelos professores de história”, PPGÉ-UFPR.	O autor analisa desde as condições materiais das escolas pesquisadas à presença do cinema enquanto indústria cultural e sua relação com o ensino e com a formação dos alunos.	
2013, Dissertação, Adriana Cristina de Godoy, “As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia local”, USP.		Por meio de um projeto de curtas de animação com alunos do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública municipal, a autora reflete a respeito do uso da imagem e da produção imagética no ensino, priorizando a questão de como esta leitura e produção colaboram (ou não) no aprendizado do estudo da História e da Geografia local, problematizando o alcance dos livros didáticos em relação a tal indagação.
2013, Dissertação, Fernando Rossi (2013), “O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a ditadura no Brasil (1964-1985)”, UEL.		Ao investigar as possibilidades de construção do conhecimento histórico sobre a Ditadura de 1964 no Brasil com alunos do Ensino Médio, por meio de filmes, demonstra ser possível utilizar o filme como mediador na produção do conhecimento



		histórico em relação aos discentes.
<p>2006, Dissertação, Regina Santos de Oliveira Mello, “Os filmes nas aulas de História: desafios e propostas – análise do catálogo Videoteca Pedagógica da FDE”, Universidade Presbiteriana Mackenzie.</p>		<p>Analisa a série “Apontamentos”, produzido pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), fazendo uma comparação crítica sobre como os filmes foram representados no catálogo e uma reflexão buscando produzir uma revisão do catálogo com acréscimos de novos elementos.</p>
<p>2006, Dissertação, Valter Aparecido Barcala, “O cinema na escola – uma análise interdisciplinar do filme “Eles não usam Black-Tie”, de Leon Hirzsmann”, Universidade Presbiteriana Mackenzie.</p>		<p>O autor, por meio da obra referida, também demonstra a viabilidade pedagógica do cinema, salientando o desafio de integrar a narrativa cinematográfica nacional às aulas de História, nos diversos níveis de ensino.</p>



ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

(discentes)

1. **Com que frequência você costuma ir ao cinema?**
 - () Uma vez na semana
 - () Uma a três vezes na semana
 - () Uma vez ao mês
 - () Uma a três vezes no mês
 - () Uma vez a cada dois meses
 - () Uma vez a cada três meses
 - () Uma vez por ano
 - () Não costumo ir ao cinema
 - () Nunca fui ao cinema
 - () Outro (qual?): _____

2. **Você costuma assistir filmes com frequência em casa?**
 - () Sim
 - () Não

3. **Em caso positivo, quais suportes você mais utiliza para assisti-los?**
 - () Televisão (pela programação televisiva)
 - () Televisão (por meio de aparelhos como DVD/Blu-ray/Home Theater)
 - () Computador
 - () Tablet
 - () Celular
 - () Retroprojektor
 - () Não costumo assistir filmes

4. **Quais os gêneros de filmes que você prefere?**
 - () Romance
 - () Comédia
 - () Drama
 - () Aventura
 - () Ação
 - () Suspense
 - () Terror
 - () Animação
 - () Ficção científica
 - () Guerra
 - () Trash
 - () Musicais
 - () Faroeste
 - () Cult
 - () Documentário
 - () Outro (qual?): _____

5. **Durante o Ensino Médio, você chegou a assistir filmes em sala de aula?**
 - () Sim () Não



6. Se sim, em média quantos filmes você assistiu na aula durante esse tempo?
7. Você lembra quais foram os filmes assistidos? Indique abaixo os que você lembra, conforme o exemplo: “nome do filme (1º ano)”; “nome do filme (2º ano)”...
8. Em quais matérias/disciplinas estes filmes foram exibidos?
9. Você considera pertinente o uso de filmes para a compreensão dos conteúdos ministrados nas aulas?
() Sim () Não () Nunca pensei a respeito
10. Quais desses recursos você considera mais relevante para o processo de aprendizagem? (indique em ordem de importância: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10)
() Livro didático
() Filmes
() Google
() Explicação do professor ou da professora
() Livros científicos/acadêmicos
() Literatura (ficção, romances, etc.)
() Jornal impresso
() Jornal televisivo
() Conversas entre colegas nas redes sociais
() Outro(s) (qual?): _____
11. Você acredita que o professor tem tempo para trabalhar com filmes durante suas aulas? Comente a respeito.
12. Você acredita que a instituição em que você estuda tem condições materiais adequadas para que o professor trabalhe com filmes em suas aulas? Comente.
13. Se fosse você o professor ou a professora de determinada disciplina, utilizaria filmes em suas aulas? Em caso positivo ou negativo, por quê?
14. Você costuma pesquisar sobre os assuntos abordados em determinado filme depois de assisti-lo?
() Sim () Não
15. Pensando rapidamente, quais filmes veem em sua mente que você consideraria seus favoritos e colocaria numa lista dos “10+”.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

16. Você já conseguiu compreender melhor uma situação e/ou um assunto por meio de algum filme?

() Sim () Não

17. Em relação à questão 16, em caso de resposta positiva, como o filme te ajudou a compreender melhor a situação e/ou assunto?

18. Se você fosse professor ou professora e trabalhasse com filmes em sala de aula, quais gêneros cinematográficos ou filmes mais utilizaria? Por quê?

Agradecemos sua contribuição para nossa pesquisa.

Atenciosamente,

José Douglas Alves dos Santos

Marizete Lucini



ANEXO 3**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a),

Meu nome é José Douglas Alves dos Santos e estou realizando uma pesquisa intitulada: “Cinema e ensino de História: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes”, vinculada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar o uso pedagógico do cinema no ensino de História em uma turma do Ensino Médio e a experiência formativa possibilitada aos discentes pelos filmes. No entanto, para sua realização será necessária a aplicação de questionário e a realização de entrevistas. Neste sentido, gostaria de solicitar sua participação. Você não será obrigado a responder aos questionários ou a comparecer à entrevista, e terá total liberdade de desistir de fazer parte desta investigação. Caso esteja de acordo em colaborar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais, e os nomes dos/as participantes só serão utilizados com a devida concordância dos mesmos. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Consentimento Pós-informação.

Eu, _____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “Cinema e ensino de História: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes” e concordo em participar da mesma.

Nome e assinatura do(a) participante: _____

São Cristóvão, ____/____/____



APÊNDICES

APÊNDICE 1

O desprezo manifestado por Maria Antonieta para com a lanterna mágica é também significativo. Por volta de 1791, o Delfim, então com idade de 6 anos, não tinha o menor interesse pelos estudos. “Ah! Mamãe, se soubesses como é entediante a gramática”, diz o pequeno à mãe, segundo o testemunho de um ardente defensor da família real, Jean-Philippe Gui le Gentil, conde de Paroy (1750-1824). “Imagino”, responde a rainha, que acha desculpas para o filho na forma de elogios: ele é “tão vivo que não consegue se aplicar. Retém tudo o que ouve, mas, se se quiser fixar sua atenção num livro, isso logo o aborrece. Seria necessária uma outra maneira de ensinar as crianças”. Maria Antonieta buscou então o auxílio do conde de Paroy [...]. A passagem acima e a que se segue são relatadas por ele em suas *Mémoires*:

A rainha me diz: – Qual então o meio que acreditas ser o melhor para meu filho? – É sinceramente a lanterna mágica. – Imagina, Senhor, que eu te falo seriamente, responde a rainha com dignidade, e tu me ofereces a ridícula lanterna mágica? – Sim, senhora; até aqui, ela esteve nas mãos dos saboianos ignorantes, que percorrem as ruas com sua marmota. Os assuntos pintados sobre vidro explicam tudo, quanto mais estranhos mais agradam, e fazem rir as crianças.

Adepto do audiovisual antes de sua época, Paroy insiste no poder de sedução da lanterna mágica:

Muitas crianças, reunidas numa sala, ficam com o espírito concentrado graças à obscuridade necessária à apresentação dos assuntos que lhes aparecem subitamente luminosos num grande disco, emoldurando o quadro como um medalhão. A curiosidade eletriza a imaginação delas, que saboreiam com avidez os detalhes do objeto apresentado.

Paroy advoga tão bem a causa da “ridícula” lanterna mágica que a rainha muda de opinião. [...]

(Laurent Mannoni, em “**A grande arte da luz e da sombra**: arqueologia do cinema”, 2003, p. 103).

Arqueologia do cinema: vestígios históricos de sua invenção

O cinema, além de uma invenção artística, é também uma invenção científica (SILVA, 2014). “O fascinante espetáculo de luzes e sombras” (SARMIENTO, 2004, p. 56), a “mais jovem de todas as artes” (HAUSER, 1998, p. 970), tem sua origem geralmente associada ao final do século XIX e início do século XX – mais especificamente no ano de 1895⁴⁷.

Esta arte do século XX, a maior deste século (DANCYGER, 2003), considerada “uma invenção do mundo moderno” (KROLL, 2011, p. 44), com pouco mais de um século de vida, na verdade tem sua data de origem questionada por alguns teóricos, entre eles o brasileiro Arlindo Machado (1997) e o francês Laurent Mannoni (2003).

⁴⁷ Faria (1964); Bernadet (1980); Hauser (1998); Dancyger (2003); Sarmiento (2004), entre outros.



Segundo Arlindo Machado, “não há texto de história do cinema que não se desacerte todo na hora de estabelecer uma data de nascimento, um limite que possa servir de marco para dizer: aqui começa o cinema” (1997, p. 12). E podemos notar que, a depender da forma como contextualizamos o cinema, sua origem pode datar muito antes do que se imagina.

Assef Kfoury afirma que “Só a partir dos anos 1970 é que pesquisadores e estudiosos, sobretudo na França, Grã-Bretanha, Estados Unidos e Itália, começaram de fato a espanar a poeira e a remexer no baú de ossos dos antepassados da cinematografia” (2003, p. 9). Ao efetuar este trabalho, foi descoberto que “Não existiu um único descobridor do cinema, e os aparatos que a invenção envolve não surgiram repentinamente num único lugar” (COSTA, 2006, p. 18).

No prólogo do trabalho de Laurent Mannoni, encontramos a seguinte descrição: “*No! Emphatically no! There is not, there never was, an inventor of the Living Picture.*”⁴⁸ (2003, p. 27). Em seguida, o autor reflete que “o sonho de projetar numa parede ou numa tela de imagens luminosas e animadas é, na história da humanidade, quase tão antigo quanto o sonho de voar” (MANNONI, 2003, p. 27).

Arlindo Machado, por sua vez, ressalta:

Quanto mais os historiadores se afundam na história do cinema, na tentativa de desenterrar o primeiro ancestral, mais eles são remetidos para trás, até os mitos e ritos dos primórdios. Qualquer marco cronológico que possam eleger como inaugural será sempre arbitrário, pois o desejo e a procura do cinema são tão velhos quanto a civilização de que somos filhos. [...] (MACHADO, 1997, p. 14).

Percebemos então que, na história do cinema, pode haver diversas interpretações, o que implica em pensar sobre algumas delas. Por isso, nesta pesquisa, pensamos o cinema como um invento não necessariamente da sociedade moderna – considerando a sociedade moderna entre o final do século XIX e início do século XX aos nossos dias –, nem tampouco como uma arte/técnica com data de lançamento específica.

Acreditamos com Mannoni (2003) que foi a partir do século XVII que a arte cinematográfica ganhou mais cuidado e destaque nas pesquisas científicas. No entanto,

⁴⁸ “*Não! Enfaticamente, não! Não há, nem nunca houve, um inventor do cinema.*” (MANNONI, 2003, p. 27).



desde o século XIII ela preenchia os sonhos de inúmeros estudiosos – e, principalmente, curiosos – daquela época. Conforme Machado, já no século X

[...] o matemático e astrônomo árabe Al-Hazen havia estudado vários procedimentos que hoje chamaríamos de cinematográficos. E, na antiguidade, Platão descreveu minuciosamente o mecanismo imaginário da sala escura de projeção, enquanto Lucrecio já se referia ao dispositivo de análise do movimento em instantes (fotograma) separados (MACHADO, 1997, p. 12-13).

O cinema – este que conhecemos hoje como cinema – seria, então, o resultado de todas essas invenções e experimentações históricas. As origens da sétima arte⁴⁹ não convergem num único ponto de pensamento, num “marco zero” da história cinematográfica, e isso possibilita analisar suas origens sem eleger heróis ou vilões; todos que participaram deste processo contribuíram para o cinema de nossos dias.

Luz, sombras, ação!

Como salienta Machado, “Lançar uma luz sobre ele não é bem o caso; talvez fosse o caso de apagar um pouco as luzes que o explicam. No escuro, quem sabe, o filme pode ser visto melhor” (MACHADO, 1997, p. 25).

Em 22 de março de 1895, os irmãos Lumière realizam, na França, a primeira exibição cinematográfica nos moldes como hoje a concebemos – claro, com as respectivas tecnologias de seu tempo, para um público restrito.

O primeiro registro de uma projeção pública pagante de filme na Europa, porém, foi feito em Berlim, na Alemanha, tendo sido organizada por Skladanowsky, no dia 1º de novembro de 1895 (MANNONI, 2003).

Para além da comum configuração adotada ao surgimento do cinema, Arlindo Machado define que

A primeira sessão de cinema nos moldes em que a conhecemos hoje, ou seja, numa sala pública de projeções, aconteceu há mais de dois mil anos, muito antes que Louis Lumière mostrasse as paisagens animadas de La Ciotat no Grand Café de Paris. Ela teve lugar na imaginação de Platão (que, por sua vez, a credita a Sócrates, num diálogo com o discípulo Glauco) e veio a ser conhecida posteriormente como a

⁴⁹ Definição criada pelo italiano Ricciotto Canuto, “[...] que tinha como objetivo legitimar o cinema como uma nova forma de arte, capaz de unificar todas as demais. Este termo foi utilizado pela primeira vez no *Manifesto das Sete Artes* de Canuto, mas publicado somente em 1923, e classificava a Música como primeira arte; a Dança como segunda; a Pintura como a terceira arte; a Escultura como quarta arte; Teatro como quinta; Literatura como sexta e o Cinema como a sétima arte” (COLOMBO, 2012, p. 15).



“alegoria da caverna”. Ela inaugura, também, na história do pensamento ocidental, o horror à razão dos sentidos, o escárnio das funções do prazer, a repulsa a todas as construções gratuitas do imaginário, a negação, enfim, de tudo isso que, dois milênios depois, seria a substância de uma arte que, paradoxalmente, o próprio Platão inventava. [...] (MACHADO, 1997, p. 28).

A caverna de Platão percebida como uma sala de projeção, onde os habitantes assistem as sombras projetadas pela luz do fogo que queima atrás deles, que nos remete às modernas salas de cinema de hoje, onde aparelho de projeção é instalado.

Se a aspiração, se o desejo de um dispositivo que viabilize o mito idealista da prisão dos sentidos e que permita cativar massas inteiras com um ilusionismo da realidade não estão ainda explícitos no discurso de Platão, se tudo isso permanece aí reprimido ou sublimado sob a exaltação do poder intelectual, não resta dúvida, entretanto, de que essa é a motivação que está na origem de invenção e da evolução técnica do cinema (MACHADO, 1997, p. 34).

Com base nesse pensamento, Arlindo Machado distingue duas categorias para se pensar a história cinematográfica: o cinema *stricto sensu* e o cinema *lato sensu*, podendo gerar uma ideia mais exata do alcance conceitual que se insere na história da sétima arte.

O cinema *stricto sensu* seria o cinema que surge entre no final do século XIX e ganha forma e linguagem específicas no século XX. Enquanto o cinema *lato sensu* seria aquele que podemos compreender a partir da etimologia da palavra “cinema”, que vem do grego *kínema-émanos* + *gráphein*, ou seja: escrita do movimento. Dessa forma, “estaríamos diante de uma das mais antigas formas de expressão da humanidade, nascida quando algum homem pré-histórico fez projetar a sombra de suas próprias mãos nas paredes de uma caverna” (MACHADO, 1997, p. 211).

Por uma opção metodológica, trabalhamos neste estudo com o cinema *stricto sensu*, ou com o pós-cinema (MACHADO, 1997; MANNONI, 2003), e salientamos alguns dos aspectos mais relevantes da invenção desta técnica, com base, sobretudo, nas inovações e na forma como ela era pensada e utilizada, compreendendo sua fase “pré-histórica”.

Da câmara escura (ou *camera obscura*), espelhos mágicos, placas luminosas, lanternas mágicas, entre outros, até chegarmos ao cinematógrafo, muitas invenções e inventores procederem entre o caminho científico e artístico. E neste processo, o



desenvolvimento do cinema deve muito ao não raro processo de tentativa e erro a que muitos inventores estão acostumados.

Se no século IV a.C., Aristóteles havia descoberto o princípio da câmara escura (HACKING e CAMPANY, 2011), Weller e Bassalo ressaltam que no século 5 a.C., o filósofo chinês Mo-Ti, “descreveu a formação de uma imagem externa em uma parede de um quarto escuro, a partir da entrada da luz por uma pequena abertura” (2011, p. 299), conforme seria descrito posteriormente como a câmara escura.

Mesmo que a explicação sobre o fenômeno só tenha sido descoberta séculos depois, tal evento sugere que mesmo sem uma teoria concisa, os apreciadores de tal fato já conseguiam fazer uso do procedimento. A câmara escura está entre as inovações que posteriormente dariam origem à fotografia, o que, por sua vez, seria o ponto de estágio final para o grande triunfo do cinema moderno.

Considerado um “primo mais pobre” da câmara escura (MANNONI, 2003), o espelho mágico não obteve a mesma atenção dos estudiosos. Depois da câmara escura e dos espelhos mágicos – e das projeções criptológicas de Kircher, considerado equivocadamente o “pai” da lanterna mágica –, surge na Idade Média outra inovação tecnológica: a “lanterna viva”.

Os primeiros registros encontrados a respeito da “lanterna do medo” ou “lanterna mágica”, como enfim ficou batizada, remetem a meados de 1650, e “representa a mais duradoura, a mais inventiva, a mais artística das idéias-mestras que antecederam o nascimento do cinema” (MANNONI, 2003, p. 57). Com a projeção de objetos e imagens que estimulavam a imaginação e o medo dos espectadores, logo ela ganhou destaque no cenário da época.

La linterna mágica (1654) fue el primer aparato óptico que permitió proyectar imágenes fijas pintadas en vidrio a partir del fenómeno de refracción – tomado de la cámara oscura – por el cual un objeto iluminado proyecta, por una pequeña abertura, su imagen invertida, lo cual es el fundamento de la fotografía y el cine (SABECKS, 2013, p. 54).

A lanterna mágica era “constituída por um papel com formas, em geral fantásticas e monstruosas, recortadas postas a girar em torno de uma fonte de luz” (DINIZ, 2006, s/p). Sua projeção acontecia acima do observador, que ficava maravilhado com aquelas imagens voando ao seu redor.



Entre os nomes que estão entre os fundadores da lanterna mágica encontram-se o jesuíta alemão Athanasius Kircher – já comentado anteriormente como seu pseudo-inventor – e o protestante holandês Christiaan Huygens, “seu verdadeiro pai” (MANNONI, 2003, p. 58).

Foi em 1668 que a “lanterna do medo”, por meio do matemático italiano Francesco Eschinardi, é oficialmente batizada de “lanterna mágica”. E em 1676, ela começa a emergir em relevância, quando o físico alemão Johann Christoph Sturm lhe possibilita “outros usos além do de amedrontar os tolos” (MANNONI, 2003, p. 82).

O matemático alemão Johannes Zahn foi o primeiro a mencionar a lanterna mágica enquanto uma recreação científica, mas também como um excelente instrumento pedagógico. A lanterna mágica era, em 1686, talvez considerada o primeiro recurso visual pedagógico, mesmo que naquele período ainda fossem raras as sessões de ensino com projeção.

“Entretanto, graças a Zahn, os sábios e professores tiveram consciência da lanterna mágica como um excelente meio de prender a atenção dos alunos. Com ela o mestre tornava-se mágico, e o curso, um espetáculo recreativo e enriquecedor” (MANNONI, 2003, p. 86-87).

Com esta informação podemos pressupor que o uso do “cinema” em sala de aula como um recurso pedagógico pode ter uma origem mais remota do que imaginam muitos estudiosos. O poder de sedução da lanterna mágica proporcionou aos alunos um novo tipo de experiência, prendendo sua atenção e aumentando seu interesse em relação ao que era transmitido pelo professor – experiência notada no início do século XX, quando foram registradas as primeiras projeções em espaços escolares.

A forma como a lanterna mágica é utilizada, logo após sua fama correr a Europa, também reflete a cultura de cada país, suas mentalidades nacionais. “Na França, a lanterna será antes consagrada aos espetáculos e ao entretenimento do que às utilizações pedagógicas e científicas imaginadas pelos alemães” (MANNONI, 2003, p. 87), por exemplo.

Vimos que o “cinema” da época, ou um dos seus ancestrais, a lanterna mágica, para ser mais específico, ganhou notoriedade no campo científico e teve suas primeiras experimentações como recurso didático no processo educativo – ainda que de forma muito embrionária. Desde a sua criação, a “lanterna do medo” era utilizada, sobretudo, em apresentações a todos os tipos de público, em espetáculos a céu aberto durante a noite.



Tamanha era a sua popularidade naquele período, que muitos dos cientistas e estudiosos – mesmo os leigos, que tinham grande afeição pela “magia” do espetáculo proporcionado – conseguiram aperfeiçoá-la ainda mais, com a invenção das lentes acromáticas e do microscópio solar.

Em meados do século XVIII, outra invenção significativa provocou uma mudança de mentalidade em relação às projeções luminosas. Até aqui, salvo algumas raras tentativas pedagógicas, a lanterna mágica permanecera uma recreação muito mais divertida do que séria e instrutiva. Súbito, porém, a lanterna despertou novamente o interesse dos sábios, graças a um aperfeiçoamento muito complicado para que fosse utilizado pelos andarilhos saboianos, que continuavam imperturbáveis a percorrer a Europa com suas lanternas simplórias. Em vez de exibir apenas vistas pintadas à mão, a lanterna projetaria também objetos preparados para o microscópio, tendo o sol como fonte de luz (uma iluminação particularmente possante era indispensável para ampliar pequenos objetos). Para os cientistas, esse aprimoramento das exibições com insetos vivos, já feitos por Zahn em 1686, foi um avanço extraordinário: agora eles poderiam ilustrar seus cursos de ciências físicas e naturais, e suas explicações se tornariam mais fáceis e compreensíveis a grandes audiências. Além disso, as vistas microscópicas, independentemente de seu valor científico, eram tão impressionantes quanto as placas animadas: no século XVIII, as pulgas proliferavam, mas ver uma delas com 2 m de altura, que maravilha! (MANNONI, 2003, p. 140-141).

Em seguida, o invento do megascópio possibilitou a projeção de outros tipos de materiais, inclusive objetos opacos de pequenas dimensões. No final do século XVIII, mais uma etapa do processo de desenvolvimento da “lanterna mágica” marca a trajetória da historiografia cinematográfica. Surge um novo gênero de espetáculo luminoso – logo conhecido como espetáculo do horror ou do terror – que recebeu o nome de fantasmagoria, e seu maior expoente foi o físico e ilusionista belgo Étienne-Gaspard Robert, mais conhecido como Robertson.

Sobre fines de 1700, algunas modificaciones en la concepción de la Linterna Mágica, dan lugar a espectáculos de imágenes horrorizantes que espantaban a la audiencia: fantasmas proyectados sobre humo, imágenes pequeñas que de pronto se convertían en gigantes, y además podían moverse alrededor de las paredes (NADUR, 2009, s/p).

Chega-se, enfim, ao século XIX, período reconhecidamente marcado como o do surgimento do cinema como hoje distinguimos. Da invenção da fantasmagoria surge o panorama, diferente deste primeiro, que apesar de não trazer efeitos de animação,



[...] descortinava a olhar um vasto “ponto de vista”, permitindo ao público sentir-se no coração de uma grandiosa representação. O panorama prenuncia o sonho do espetáculo integral, do “cinema total”, que os pioneiros tentarão concretizar no começo do século XX – sonho afinal realizado nos anos 1980 e 1990 com os sistemas de projeção em grande escala, como o *Imax*, o *Omnimax* e o cinema de 360 graus (MANNONI, 2003, p. 187).

Mesmo tendo sua invenção patenteada em 1787, pelo pintor irlandês Robert Barker, sua difusão como espetáculo veio a ocorrer principalmente durante a primeira metade do século XIX. Devido à sua peculiaridade, o panorama permitia uma experiência diferenciada aos observadores.

Os panoramas consistiam em grandes painéis circulares pintados de forma contínua e iluminados artificialmente, fixados nas paredes de uma rotunda. O observador ocupava uma plataforma central elevada, de onde podia ver, sob efeito da ilusão de ótica (iluminação, profundidade), um grande quadro que abarcava todo o seu horizonte. As mudanças na iluminação utilizada davam a impressão do decorrer do dia. Eram cenários de efeito de realidade, os quais simulavam a visão da natureza como uma representação fiel da cidade, em que o observador mergulhava em uma ilusão. Foram exemplos de sistemas de representação da natureza e da história mais monumentais do século XIX, sendo, muitas vezes, construídos em rotundas equivalentes a dois ou três andares (ABREU, 2009, s/p).

Já no final do século XIX, quando a moda dos panoramas esfriava, mais dois inventores, alunos de Pierre Prévost, transformaram radicalmente a invenção de Barker: “Loius Jacques Mandlé Daguerre (1787-1851) e Charles Marie Bouton (1781-1853) abriram o diorama” (MANNONI, 2003, p. 196).

Nos Dioramas os espectadores sentavam numa plataforma que girava 360°, permitindo a produção do ilusionismo óptico por meio de pinturas em telas semitransparentes. “Com a utilização de um intrincado sistema de luzes, combinando efeitos de reflexão e refração; sombras e tonalidades realísticas emergiam frente aos espectadores. A ilusão de tridimensionalidade era surpreendente” (ALMEIDA, 2012, p. 117).

A invenção seguinte a conquistar espaço seria o daguerreótipo, que daria origem à fotografia. Nicéphore Niépce (1765-1833) é considerado o primeiro a registrar uma imagem fotográfica, nomeando-a de “Heliografia” – escrita do sol. A partir de seus trabalhos, Niépce entra em contato com Daguerre, e ambos decidem associar-se em



busca do aprimoramento da nova técnica apresentada, objetivando dar nitidez ao resultado final. Todavia, eles não conseguem alcançar o estágio que buscavam para o invento. Após a morte de Niépce, Daguerre consegue enfim chegar ao resultado esperado, chamando-o de daguerreótipo (CALAÇA, 2012; CORRÊA, 2013).

O daguerreótipo, no entanto, teve uma vida relativamente curta. Por conta de todos os processos científicos feitos à época, logo a técnica descoberta por Niépce e aprimorada por Daguerre foi, ela também, aprimorada por outros inventores, como o inglês William Henry Fox Talbot (1800-1877) e o francês Hippolyte Bayard (1807-1887) (HACKING e CAMPANY, 2011).

Todavia, foi preciso de mais tempo para que o trabalho de registrar imagens se tornasse acessível ao público. “O ato de registrar imagens ainda era algo trabalhoso e demorado, que exigia técnica, capital, equipamento e conhecimento de química por parte dos fotógrafos; eram poucos os que podiam trabalhar neste novo ramo” (CORRÊA, 2013, p. 16). A “revolução” fotográfica ocorre com o estadunidense George Eastman, fundador da KODAK e inventor daquela que seria considerada a “primeira câmara comercial da história” (CORRÊA, 2013, p. 17).

A revolução proporcionada pela invenção da câmara comercial permitiu a outros inventores, artistas e cientistas, elaborar estudos mais precisos e acessíveis sobre os mecanismos ópticos, químicos e cerebrais que compõem o processo de percepção da imagem filmada.

Hoje, quando vamos ao cinema, 24 imagens fotográficas, impressas em película, são projetadas a cada segundo por um aparelho que efetivamente é a antiga lanterna mágica, à qual foram acrescentados um mecanismo de tração e um obturador. Cada uma dessas imagens projetadas é percebida por nossas duas câmaras escuras, nossos olhos, cujas retinas possuem células receptoras de luz, formadas de uma multidão de bastonetes e cones, que contêm uma substância chamada rodopsina. Os receptores da retina são conectados às células nervosas, depois ao cérebro, por meio de fibras do nervo óptico. O processo de percepção da imagem filmada, portanto, consiste de três etapas: óptica, química e cerebral (MANNONI, 2003, p. 209).

A respeito da medição da duração da persistência dessas imagens no olho humano, tem-se registro de estudos começados em 1740. “Trata-se de uma questão importante para a história do cinema, uma vez que as técnicas da fotografia cinematográfica e da projeção dependem de um conhecimento dessa duração” (MANNONI, 2003, p. 211).



Chegava ao fim – ou ao início, a depender do ponto de vista –, o processo que se configuraria no cinema como hoje o conhecemos. Laurent Mannoni nos recorda quantas pesquisas foram necessárias, entre 1874 e 1895, para se chegar a tal resultado. A técnica cinematográfica seria enfim materializada por Marey e Edison. A Émile Reynaud, e depois aos irmãos Lumière entre outros, coube resolver o problema da projeção animada.

O processo de invenção, que se iniciara séculos antes, chega ao fim numa caótica apoteose: em 1895, quando o trem finalmente chega à estação, muitos são os condutores no comando. E por que seria diferente? Não há um só e único inventor da técnica do espetáculo e da arte cinematográficos, mas uma longa cadeia formada de inúmeras gerações de pesquisadores, todos dependentes uns dos outros (MANNONI, 2003, p. 299).

Da *camera obscura* – ou, melhor especificando, da “caverna de Platão, basicamente uma sala de projeção” (MACHADO, 1997, p. 30) – até as modernas salas de cinema que hoje conhecemos, muita coisa se modificou. Foram necessárias muitas pesquisas e invenções, que a partir da convergência de seus resultados, deram origem ao cinema *stricto sensu*⁵⁰.

O cinema em sua dimensão técnica ou científica

“Os norte-americanos⁵¹ consideram Thomas Alva Edison (1847-1931) o inventor do cinema, em termos de técnica, espetáculo e indústria” (MANNONI, 2003, p. 379). Entretanto, foram os Lumière, os Latham, Jenkins, Armt, De Bedts, Joly, Skladanowsky, entre outros, os responsáveis pelo surgimento e difusão da indústria e do espetáculo cinematográficos.

Com o aperfeiçoamento da cronofotografia de Marey por meio dos inventos de Edison, houve um avanço significativo, numa época de domínio das *moving pictures*⁵²:

Nos Estados Unidos, as “Moving Pictures” haviam claramente se tornado um negócio rentável. Agora os industriais e homens de

⁵⁰ Entretanto, Arlindo Machado (1997), reflete sobre o uso do termo cinema *stricto sensu* numa época onde se caracteriza a intertextualidade, onde não apenas as diferentes linguagens se cruzam, mas também “[...] os diferentes meios se imbricam uns nos outros e se influenciam mutuamente [...]. Talvez seja melhor falar simplesmente de cinema, no sentido expandido de *kínema-éματος + gráphein*, ou seja, a “arte do movimento” (MACHADO, 1997, p. 216).

⁵¹ Para ser mais exato: os norte-americanos dos Estados Unidos, ou simplesmente “estadunidenses” (interferência nossa)

⁵² Em tradução literal: “Imagens em movimento”.



negócio, que antes se dispunham a investir dinheiro em salsicha, macarrão ou banheiras desmontáveis, passavam a olhar com outros olhos os estudiosos e técnicos que haviam desenvolvido câmeras de filmes ou novas caixas ópticas de truques. Havia cheiro de dinheiro no ar: graças às máquinas a tostão de Edison, a cronofotografia de Marey definitivamente saiu de seu casulo científico para tornar-se um passatempo popular e uma indústria próspera (MANNONI, 2003, p. 391).

No entanto, as imagens em movimento ainda eram exibidas em máquinas individuais, os quinetoscópios de Edison. Mas não demoraria muito até que, na França, os irmãos Lumière encontrassem a solução para o problema de projeção de filmes cronofotográficos, fazendo exposições públicas de cinema.

Numa época de grandes inovações tecnológicas, a influência dos Lumière nas terras estadunidenses foi praticamente nula. Após a eficiente sessão de 22 de março de 1895 realizada na França, outros aparelhos foram construídos nos meses seguintes. Com isso, não tardou para que nos Estados Unidos também houvesse as grandes projeções cinematográficas.

Se coube a Skladanowsky a primazia de organizar a primeira projeção pública pagante na Europa, nos Estados Unidos tal feito coube a Ortway e Gray Latham. No dia 20 de maio de 1895, em Nova York, os Latham reivindicaram seu espaço na história cinematográfica, ao realizarem “a primeira projeção *comercial* de filmes em todo o mundo” (MANNONI, 2003, p. 418).

O cinema é visto hoje como um “filho da máquina, da eletricidade e da explosão urbana da revolução industrial” (BUTCHER, 2004, p. 18). Desde o final do século XIX e início do século XX, era possível perceber o potencial dessa nova arte-indústria.

No início do século XX, com o seu desenvolvimento, logo a técnica-arte cinematográfica transformou-se “na primeira mídia de massa da história” (COSTA, 2006, p. 37), marcando uma nova era que desde então influencia na maneira de conceber e representar o mundo e as experiências particulares e coletivas (COSTA, 2005). Hollywood então assume a posição hegemônica deste processo, se tornando um dos sustentáculos da indústria cultural do país e do desenvolvimento do capitalismo moderno – no plano político, econômico e cultural.

Da grande arte do século à grande técnica – e, logo também, grande produto – não foi preciso muito tempo. O cinema e sua indústria gigantesca, ou seu sistema, como descreve Ismail Xavier ao se referir não apenas à “máquina industrial produtora de filmes, mas em todo o aparato discursivo [...] apto a veicular os princípios e valores



materializados nesta produção (XAVIER, 1984, p. 33), deram saltos cada vez maiores no que diz respeito ao domínio técnico-artístico.

O espetáculo cinematográfico, em seu estágio embrionário – referindo aqui ao cinema *stricto sensu*, perto de sua fase industrial – foi confinado em “guetos, em geral situados nas periferias, próximos aos cordões industriais, onde a diversão suspeita misturava-se facilmente com a prostituição e a marginalidade. Foi aí, nesses lugares iníquos, que o cinematógrafo nasceu e tomou força durante os seus 10 ou 20 primeiros anos” (MACHADO, 1997, p. 77-78).

Como também aponta Machado, pensar em salas de cinema utilizadas exclusivamente para a difusão de filmes, como as salas *multiplex* contemporâneas, “é um fenômeno mais recente. Durante certo tempo, os filmes foram exibidos como curiosidades ou peças de entreto nos intervalos de apresentações ao vivo em circos, feiras ou carroças mambembes” (1997, p. 78). Este foi um processo presente em regiões suburbanas e rurais, em pequenos centros pouco desenvolvidos.

Nos grandes centros urbanos dos países industrializados, porém, a exibição de filmes muito cedo se concentrou em casas de espetáculos de variedades, nas quais se podia também comer, beber e dançar, conhecidas como *music-halls* na Inglaterra, *café-concerts* na França e *vaudevilles* ou *smoking concerts* nos Estados Unidos [...] (MACHADO, 1997, p. 78).

Enquanto na França continuou o processo de exibição de filmes em espetáculos ditos populares, os industriais estadunidenses, sentindo o cheiro de dinheiro nessa nova arte/técnica, como outrora citado, não demoraram em investir no desenvolvimento de uma indústria cinematográfica. No entanto, era preciso mudar o público frequentador desse espetáculo para que o cinema viesse a se tornar um produto comercial – e, por conseguinte, também de distinção social.

Nos Estados Unidos, [...] os industriais [...] sentiram que o cinema precisava mudar. Esses homens todos perceberam rapidamente que a condição necessária para o pleno desenvolvimento comercial do cinema estava na criação de um novo público, um público que incorporasse também (ou sobretudo) classe média e os segmentos da burguesia. Essa nova plateia não apenas era mais sólida em termos econômicos, podendo portanto suportar um crescimento industrial, como também estava agraciada com um tempo de lazer infinitamente maior do que o dos trabalhadores imigrantes. A extraordinária expansão do cinema americano e a sua ascensão ao domínio mundial depois do advento do som foram consequência direta da criação dessa



audiência durante o período 1905-1915. Já um país como a França, que continuou fazendo cinema popular dirigido ao proletariado dos cordões industriais até o final dos anos 20, acabou perdendo o vasto mercado internacional que havia conquistado nos primeiros tempos e teve de se contentar com a sua pequena audiência doméstica. O grande Méliès, por exemplo, que acumulou fortuna e ganhou prestígio mundial com as suas alucinadas *féeries*, acabou seus dias na miséria e no anonimato, vendendo jornais na periferia de Paris (MACHADO, 1997, p. 83).

Com o advento da Primeira Grande Guerra (1914-1918), a França sofre graves consequências neste período, o que faz com que os Estados Unidos afirmem-se como a grande potência mundial do cinema. E é a partir de 1915, sobretudo na década de 1920, que a “máquina de fazer sonhos hollywoodiana” (GÁRATE, 2011, p. 60) se impõe no mundo⁵³. Diante de seu poder inexorável, uma nova geração se encontra fascinada pelo ideal transmitido.

Essa nova forma de impulsão do cinema hollywoodiano constrói um processo de dominação mundial em relação aos outros países, principalmente os menos industrializados, que não é apenas econômica, mas global. “Ela forma gostos, acostuma a ritmos, etc. É global. Gosta-se por exemplo de filmes de mocinho e bandido, com uma narrativa acelerada e *happy end*, cujo modelo é hollywoodiano. Isso influi sobre o quadro de valores éticos, políticos, estéticos” (BERNARDET, 1980, p. 135). Ou, como descreve Pedro Butcher,

Os mitos americanos do “*self made man*”, da liberdade de expressão e da América como terra das oportunidades, por exemplo, são constantemente representados e reafirmados, num processo de fabricação e venda de estilos de vida e modos de comportamento. Firmam-se, também, alianças com outros setores da indústria. O filme americano passa a ser um veículo de difusão, sutil ou não, de produtos (como, por exemplo, o cigarro e o automóvel) (BUTCHER, 2004, p. 19).

⁵³ “Hollywood, coração da indústria de cinema norte-americana” (FERRARAZ, 2011, p. 80), considerada uma “fábrica dos sonhos” da indústria cultural, localiza-se na Califórnia, costa oeste dos Estados Unidos. Seus filmes têm dominado o mercado mundial desde 1920 (ROSENSTONE, 2010). Dessa forma, “Hollywood se constitui a partir de uma diversidade de gêneros, estilos e estratégias de produção e distribuição que formam um conjunto de alta complexidade” (BUTCHER, 2004, p. 17). Segundo Matta (2009) e Cassinelli (2012), é em 1914 que Hollywood se consolida como o grande centro de produção do cinema moderno. Com o início da I Guerra Mundial, os Estados Unidos se firma como a grande hegemonia do cinema mundial. Desde então, essa indústria do entretenimento se afirma e reafirma como um dos mais influentes e lucrativos setores da atividade cultural humana, se mantendo muito bem enquanto “indústria, comércio e prática social” (AUMONT, 2011, p. 7).



O poder da indústria hollywoodiana pauta-se em “sua organização, concentração econômica e administrativa, de maneira que integra seus consumidores graças às constantes atualizações técnicas e grande publicidade em torno de seus produtos”, ressalta Lima (2009, p. 20), exercendo grande força no processo de “produção, distribuição e exibição nos mais diversos mercados pelo mundo” (OLIVEIRA, 2013, p. 15)

O cinema é uma das principais indústrias culturais contemporâneas, interferindo sumariamente nos processos culturais, econômicos e políticos da sociedade moderna. “Estruturados os três níveis fundamentais da indústria: produção, distribuição e exibição, firmava-se um negócio, no qual se comercializam direitos (ingressos) para que as pessoas assistissem a filmes por um tempo definido” (MATTA, 2009, p. 68).

O cinema constitui o resultado de inúmeros dispositivos – comandados por diversas pessoas – para que efetue o mais pleno efeito estético nos espectadores. No entanto, é preciso que não somente a direção, o roteiro e os atores e atrizes sejam convincentes, mas é preciso que todo o processo seja realizado da melhor maneira possível⁵⁴.

Tudo isso constitui um complexo ritual a que chamamos de cinema e que envolve mil e um elementos diferentes, a começar pelo seu gosto para este tipo de espetáculo, a publicidade, pessoas e firmas estrangeiras e nacionais que fazem e investem dinheiro em filmes, firmas distribuidoras que encaminham os filmes para os donos das salas e, finalmente, estes, os exibidores que os projetam para os espectadores que pagaram para sentar numa poltrona e ficar olhando as imagens na tela. Envolve também a censura, processos de adaptação do filme aos espectadores que não falam a língua original. Mas em geral não pensamos nesta complexa máquina internacional da indústria, comércio e controle cinematográficos; para nós, cinema é apenas essa estória que vimos na tela, de que gostamos ou não, cujas brigas ou lances amorosos nos emocionaram ou não (BERNARDET, 1980, p. 124).

Jean-Claude Bernardet descreve bem os lugares e sujeitos envolvidos por onde passa o filme – ou a ideia do filme, antes dele ser materializado em produto a ser consumido pelo espectador. Todavia, nem sempre o processo foi tão diversificado e composto por uma heterogeneidade de profissionais com o objetivo de fazer o filme.

⁵⁴ Para melhor compreender este processo, sugerimos assistir ao vídeo do coletivo de humor “Porta dos Fundos”, que explica de maneira bem simples e divertida a relevância de cada um dos responsáveis pela produção audiovisual. O vídeo encontra-se no seguinte: <http://www.portadosfundos.com.br/video/corte-de-gastos/>



[...] No início da história do cinema, o trabalho requerido por um filme era feito por umas poucas pessoas, uma mesma pessoa pensava o filme, filmava-o e montava-o. À medida que a indústria foi-se implantando, maior rigor foi imposto ao planejamento do filme e as funções foram-se dividindo. [...] (BERNARDET, 1980, p. 156).

O elemento chave e provavelmente o mais relevante de todo este processo é a montagem. “É por essa técnica [...] que o cinema é fato relevante e responsável pela transformação perceptiva, afetiva e intelectual dos espectadores” (COLOMBO, 2012, p. 62), além de ser o lugar por excelência, conforme descreve Ismail Xavier (1984), onde a pretensa objetividade do registro cinematográfico pode ser desmistificada e problematizada.

Com isso, o cinema firma-se mesmo como “uma grande ilusão: a equipe do filme tem o poder de mostrar na telona **[ou numa tela menor, seja de aparelhos televisivos, celulares ou outros]** só o que deseja” (CURY, 2015, p. 5 grifos nossos). E é na pós-produção que a montagem geralmente é realizada e finalizada⁵⁵.

[...] A natureza ilusionística do cinema é de segunda ordem e está no resultado da montagem. Em outras palavras, *no estúdio o aparelho penetrou tão profundamente o real que o que aparece como realidade “pura”, sem o corpo estranho da máquina, é de fato o resultado de um procedimento puramente técnico, isto é, a imagem é filmada por uma câmera disposta num ângulo especial e montada com outras da mesma espécie. A realidade, aparentemente depurada de qualquer intervenção técnica, acaba se revelando artificial, e a visão da realidade imediata não é mais que a visão de uma flor azul no jardim da técnica* (BENJAMIN, 2012, p. 201).

Benjamin reflete com mais intensidade a respeito do efeito da técnica sobre o homem e o quanto ela é capaz de modificar as estruturas cognitivas do mesmo, ao afirmar que “No cinema, o homem não reconhece seu próprio andar e no gramofone não reconhece sua própria voz. Esse fenômeno foi comprovado experimentalmente” (BENJAMIN, 2012, p. 176).

Ainda a respeito da montagem, podemos problematizar seu sentido prático ao tomar como exemplo o elemento sonoro no cinema. Há uma crença que a imagem detém mais relevância que o som no filme (DANCYGER, 2003). Contudo, para uma

⁵⁵ Walter Benjamin já descrevia, entre as décadas de 1930 e 1940, a relevância da montagem num período que ainda não dispunha dos aparatos tecnológicos que hoje os diretores e produtores de cinema têm e tanto utilizam. O autor alemão salientava que “o material montado interrompe o contexto no qual é montado” (BENJAMIN, 2012, p. 143). Isso significa que a montagem muitas vezes transcende o contexto na qual ela está inserida – contexto temporal e espacial. É aqui onde se realiza a “magia”.



experiência cinematográfica completa, necessita-se, sobretudo, do som para que o filme supere todas as expectativas – tanto daqueles que o fazem como daqueles que o apreciam.

Os elementos sonoros de um filme são os mais diversificados possíveis e compõem, todos eles, uma rede interconectada que produz o efeito que sentimos enquanto assistimos alguma obra cinematográfica.

Criar o som de um filme não é simplesmente escolher uma trilha sonora e ajeitar os microfones dos atores. Uma produção precisa reproduzir fielmente o que ouvimos no cotidiano: o farfalhar das roupas, o ressoar dos vidros e o sopro do vento. Este trabalho se chama foley e fica a cargo de empresas que possuem materiais que produzem barulho, como sapatos, dobradiças, martelos, tecidos e até pedaços de carne crua. Objetos simples podem criar ruídos inusitados (CASTRO, 2015, p. 8).

É na pós-produção do filme que todos os detalhes sonoros são trabalhados para chegar o mais próximo possível do efeito real. Todo esse processo de montagem sonora acompanha o processo final de montagem do filme e serve de exemplo para entender um pouco do complexo mecanismo cinematográfico.

Neste contexto, analisando a dimensão técnica do cinema, o filme não é percebido apenas como espetáculo visual-sonoro – artístico ou estético –, mas também como produto científico, direcionado a públicos específicos com finalidades também específicas (fins de produção, distribuição e consumo). Ou, numa lógica mais simples: o filme como um objeto a ser consumido. O cinema como mercadoria⁵⁶.

Cada filme é uma mercadoria única, diferente de todas as outras. Entretanto, a busca pelo lucro com a obra audiovisual através da fidelização do público leva à standardização, ou seja, o foco é na valorização do produto, e não (na complexidade) do seu conteúdo: cultivam-se gêneros, repetem-se fórmulas, os produtos são feitos em série, há um controle maior sobre cada produto, e a tendência é

⁵⁶ Quando a saga literária “Harry Potter”, escrita pela britânica J. K. Rowling chegou aos cinemas, em 2001, adaptada por diversos diretores até a exibição do último filme, em 2011, era comum nas pré-estreias e estreias dos longas-metragens, nos cinemas dos grandes centros urbanos, ter filas imensas de crianças e jovens devidamente caracterizados de seus personagens preferidos do livro/filme. Uma associação com o filme e a obra para além de somente ver a sessão. Semelhante fascínio do efeito que tal filme – ou protagonista do mesmo – pode causar nos telespectadores, como no caso de *Harry Potter*, pode ser percebido tomando de exemplo um personagem do próprio cinema. *Jamal*, em “Quem Quer Ser um Milionário?” (*Slumdog Millionaire*, 2008, de Danny Boyle), logo no início da película, podemos observá-lo preso em um banheiro público, quando um famoso ator local aparece; no intuito de ver, de olhar de perto alguém que tanto admira, *Jamal* resolve se jogar em meio às fezes acumuladas no banheiro, sendo esta a única alternativa de sair dali. E assim ele o faz, e não somente se aproxima de seu ídolo como consegue um autógrafa.



diminuir o cinema de autor. Isso torna mais previsível e possível o lucro de cada obra e elimina as incertezas quanto à sua aceitação no mercado [...] (BUNDT, 2011, p. 102).

Percebemos que tratar de cinema nos induz a pensar em algo muito maior, mais amplo, mais abrangente, porque toda análise fílmica implica levar em consideração o efeito produzido pela película em determinado público. Logo, devemos considerar, além da subjetividade, também questões objetivas quando tratamos de cinema, uma vez que estamos nos referindo a uma indústria que antes de ser arte, é, principalmente para os estadunidenses, um negócio – *business* (CINECLICK, 2002).

Longe de objetivar apenas diversão e entretenimento, a indústria cinematográfica objetiva lucros. Um filme passa a ser “consumido” antes mesmo de sua estréia, com as propagandas e eventos promocionais, que envolvem a venda de inúmeros produtos relacionados à obra – processo que continua e se amplia após a estréia, quando serão acordados os valores de mercado de distribuição em DVD e na televisão.

Hoje é muito fácil perceber como o produto fílmico, quando alcança sucesso de bilheteria, logo é transformado e reproduzido em outros produtos, como bonecos e bonecas, brinquedos, bonés, camisetas, jogos de videogames, etc.

Inclusive, podemos destacar uma reconfiguração no modo como as pessoas passaram a ir ao cinema e assistir filmes. No Brasil, por exemplo, antes do crescente número de salas de cinema em *shopping centers* havia mais cinemas de rua, “quase 3.300 salas em 1975, [...] 80% em cidades do interior” (ANCINE, 2009, s/p), de acordo com Fábio Guedes (2014). Em 2014, no entanto, das 112 inauguradas, somente cinco estavam fora dos shoppings⁵⁷.

E têm-se, com o cinema dentro dos shoppings, os chamados complexos *multiplex*, que concentram em sua grade de programação filmes campeões de bilheteria e oferecem outros serviços que não apenas da exibição do longa-metragem. Um modelo de sala que busca atrair o espectador para o consumo – não apenas do filme, mas também dos produtos que a empresa que administra as salas oferece. “Se antes a ida ao cinema era um programa em si, com direito a discussões que se espalhavam pelos arredores após a exibição dos filmes, hoje o “cineminha” passou a ser, na maioria das

⁵⁷ Ao concentrar a maior parte das salas de cinema em *Shopping Centers* – esta catedral das mercadorias (PADILHA, 2006), com “todas aquelas capelas com os veneráveis objetos de consumo” (BETTO, 2010, p. 12) –, produz-se essa reconfiguração no modo não apenas de ir ao cinema, mas também de assistir filmes.



vezes, o complemento de um dia de compras num Shopping” (MELO e PELLI, 2011, p. 57).

O modelo *multiplex* concentra os frequentadores do cinema num espaço que estimula prioritariamente não o diálogo sobre o filme, mas ao consumo dos produtos referentes ao mesmo ou outro que nem mesmo tenha qualquer relação. Percebe-se, neste caso, todo um investimento estrutural que visa a concentração de lucros por meio da sessão de cinema (KROLL, 2011).

Os números confirmam que o cinema insere-se entre as atividades da indústria cultural que mais rende lucros. Por ano, a indústria cinematográfica movimenta mais de 82 bilhões de dólares (SANTOS-DUISENBERG, 2010; RUY, 2013), caracterizando-a como “uma das indústrias culturais mais lucrativas em todo o mundo” (CAETANO, 2014).

Ressaltamos que antes de ser ressignificado pelas multidões – ou minorias – que o assistem, um filme é um produto de mercado considerado como outro qualquer (um livro, um disco...). Como um produto de consumo, ele geralmente é avaliado a partir do grau de aceitação do público envolvido – orientado a partir da demanda e do lucro que ele possa gerar.

O cinema em sua dimensão estética ou artística

O cinema é a grande realização da ciência moderna e a grande invenção da vida moderna⁵⁸. Dessa forma, “o cinema tanto nos dá prazer como nos faz pensar, refletir” (SILVA, 2014, s/p). E é por meio da dimensão estética que o cinema atinge sua “aura mágica” (ARONOVICH, 2013).

Ao longo de mais de um século de cinema nos moldes conhecidos pela cultura contemporânea, muitos foram os estudos e autores que se dedicaram – e ainda se dedicam – ao estudo da estética⁵⁹ cinematográfica, de diversas áreas do saber (Filosofia, Psicologia, Sociologia, História, Pedagogia, Linguística, Comunicação, etc).

⁵⁸ Silva (2014); Charney; Schwartz (2001).

⁵⁹ Teoria Crítica (Escola de Frankfurt), Teoria do efeito de choque (Walter Benjamin), Teoria da imagem técnica (Vilém Flusser), Teoria Estética (Theodor Adorno e Max Horkheimer), Semiologia (Ferdinand Saussure; Roman Jakobson), teorias sobre a linguagem cinematográfica (Noel Burch; Jean Cocteau; Alexandre Arnoux; Jean Epstein), Análises da linguagem cinematográfica (Christian Metz; Marcel Martin; Roland Barthes; Pier Pablo Pasolini; Emilio Garroni; Peter Wollen; Bettetini), Teoria Contemporânea do Cinema (Daniel Dayan) (COLOMBO, 2012); Estética da Recepção (Escola de Constança), Teoria da Recepção (Hans Robert Jauss), Teoria do Efeito (Wolfgang Iser), Teoria semiótica (Louis Trolle Hjelmslev) (CARDOSO FILHO, 2007); Teoria da vocalidade (Paul Zumthor) (ALCANTARA, 2012); Teoria das Materialidades da Comunicação (Hans Ulrich Gumbrecht) (PERANI, 2008); Teoria da ação comunicativa (Jürgen Habermas) (MIRANDA, 2007); Teoria da sensibilidade (Geoffrey Alexander Baumgarten), Teoria Estética (Georg



Historicamente, “a origem do vocábulo estética vem do grego, *αισθητική* ou *aisthesis*, que significa sensível ou aquilo que se relaciona com a sensibilidade” (ARAUJO, 2013, p. 20). Foi o filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten, por volta de 1750, quem sistematizou e adotou o termo no campo filosófico.

Até o fim do século XVIII, antes da estética ser fundamentada pelo campo filosófico moderno, ela se distinguia pelo senso crítico em relação à obra de arte, com ênfase ao seu caráter perfeccionista. O valor estético era assim estático, dogmático, absoluto, em decorrência do pensamento atribuído àquela época. Depois desse período, ela passa a ter um valor mais subjetivo, tendo como finalidade distinguir na arte o prazer ou a produção do belo (STRECKER; GIANANTI, 2012).

A estética comporta uma significação objetiva – o estudo do produto artístico em si – e uma significação subjetiva – os efeitos desse produto nos seres. Em relação aos estudos mais contemporâneos, três grupos distinguiram-se em relação à abordagem estética.

O primeiro, denominado de Escola de Frankfurt, foi formado por “pesquisadores alemães [...]: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas etc.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 116) e realizou alguns dos mais relevantes estudos e reflexões a respeito do processo de introdução da tecnologia no fazer artístico e as mudanças que isso acarretaria à obra de arte e aos apreciadores da mesma.

A Escola de Constança, composta também por teóricos alemães, Wolfgang Iser, Hans Ulrich Gumbrecht, Karlheinz Stierle, Harald Weinrich, Manfred Fuhrman e Hans Neuschäfer, trouxe trabalhos a respeito da Estética da Recepção, buscando “não só resgatar a perspectiva histórica como incluir em seu método uma fundamentação do juízo estético que o objeto demanda” (MIRANDA, 2007, p. 20).

E a Escola de Annales, criada na França, um movimento historiográfico que trouxe o uso da iconografia como documento histórico, dando novas possibilidades ao estudo da História, dividindo-se “em quatro fases: primeira geração – liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre; segunda geração – dirigida por Fernand Braudel; terceira geração – vários pesquisadores tornaram-se diretores; e quarta geração – a partir de 1989” (MACÊDO; SOUTO, 2012, p. 314).

Lukács) (ARAUJO, 2013); Antropologia da Imagem (Hans Belting), Filosofia do “figural”, (Gilles Deleuze e Georges Didi-Huberman) (AUMONT, 2011), entre outros.



Todas essas Escolas e seus autores trouxeram grandes contribuições no tocante ao estudo da estética na cultura contemporânea, produzindo novos sentidos por meio e a partir da arte. No que concerne ao cinema, tais estudos (principalmente os da Escola de Frankfurt e de Annales) foram essenciais para se pensar o filme para além de seu sentido utilitário.

Walter Benjamin, pertencente ao grupo da Escola de Frankfurt, considerado hoje um dos principais nomes a trabalhar com a arte cinematográfica, refletia sobre o cinema como “o objeto atualmente mais importante daquela ciência da percepção que os gregos chamavam de estética” (BENJAMIN, 2012, p. 209). Na apreensão de Benjamin,

Dentre as funções sociais do cinema, a mais importante é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através de seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade. Nossos cafés e nossas ruas, nossos escritórios e nossos quartos alugados, nossas estações e nossas fábricas pareciam aprisionar-nos inapelavelmente. Veio então o cinema, que fez explodir esse universo carcerário com a dinamite dos seus décimos de segundo, permitindo-nos empreender viagens aventurosas entre as ruínas arremessadas à distância. [...] (BENJAMIN, 2012, p. 204).

O pensador alemão acreditava que essa nova arte, que possibilitava ao homem ver a si mesmo e aos outros, numa era de profundas transformações sociais e tecnológicas, contribuiria para a emancipação do homem na sociedade. Uma perspectiva otimista (COLOMBO, 2012), diferentemente de Adorno e Horkheimer, que percebiam o cinema como uma parte do negócio da indústria cultural, que junto com os automóveis e as bombas, serviriam para manter e legitimar a lógica propositalmente produzida.

Dessa forma, consideravam que a racionalidade técnica, naquela época, seria “a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114). E isso não por efeito de “nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual”, continuam os autores. Nesta lógica, sobressai-se a padronização e produção em série em contraste com a atrofia da imaginação do espectador/consumidor.



O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 2012, p. 188).

Fazer estimular no homem a capacidade de novas percepções pela técnica e de reações diante dela. Theodor Adorno, por sua vez, ao se exilar nos Estados Unidos na década de 1940, desenvolveu sua Teoria Estética orientada pelo modo de produção cinematográfico de Hollywood, que se distanciava da compreensão que ele tinha do cinema enquanto obra de arte (TELLES, 2012).

É neste cenário que ele constata uma transformação instaurada pela racionalidade técnica, repressiva e alienante, em que a indústria cultural, por meio de seus produtos simbólicos, exerce uma lógica de controle que impossibilita a elaboração de um pensamento crítico sobre a realidade. Nesta perspectiva, os meios de comunicação são percebidos como os principais divulgadores e influenciadores da indústria cultural, servindo ao controle e manutenção da ordem vigente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Segundo Angélica Colombo (2012), numa segunda fase ou impressão de seu pensamento sobre o cinema, Adorno aponta para um viés mais otimista, considerando o cinema autoral como arte de reflexão – para ser obra de arte seria necessário o estímulo à reflexão, algo que a indústria hollywoodiana não parecia estar disposta a investir.

Para a dimensão estética do cinema, estas reflexões orientam o leitor a pensar o filme não apenas como um objeto passivo diante de seu contexto histórico e daqueles que o produzem; nem tampouco assinalá-lo como um objeto que tem autonomia própria. Diante das análises, sabemos que há interferência na forma como o filme é realizado e na sua apropriação – mesmo que neste último caso seja o espectador o sujeito autônomo do processo.

O cinema tem como especificidade a presença fundamental de uma linguagem que transmite ao espectador uma relação entre o espetáculo, ou a sequência de imagens e a representação do real. De fato, o cinema é uma linguagem da arte, e ela nunca aparecerá por si só, mas estará vinculada em todos os sentidos a outros sistemas de significações, que são culturais, sociais, perceptivos, estilísticos (COLOMBO, 2012, p. 50).



Dessa forma, um dos aspectos primordiais da dimensão estética do filme é a sua linguagem – ou suas linguagens. Entre estas linguagens, sobressaem-se os elementos verbais, visuais e sonoros, presentes na produção cinematográfica.

Às vésperas do século XXI, constituímos sociedades dotadas não apenas de textos escritos e falados, mas de um vasto conjunto de imagens. Um filme não é um livro. No entanto, estática ou em movimento, uma imagem pode ser “lida” de maneira similar a um texto escrito. Quando um filme é apresentado ao público, ele surge como o resultado de uma intertextualidade que combina diferentes linguagens: textos orais – a palavra falada ou cantada –, escritos – letreiros e legendas – e visuais – a própria imagem projetada, os cartazes publicitários, a propaganda dos jornais, entre outros. Na intersecção entre elas, surgem nos filmes personagens que muitas vezes podem ser fictícios, mas onde as cenas vividas são reais, pois as relações sociais e o mundo representado na tela foram retirados da própria sociedade. É justamente essa riqueza e multiplicidade de linguagens que vem despertando atenção dos historiadores (SOARES; FERREIRA, 2006, p. 11).

Angélica Colombo ressalta que enquanto arte, “o cinema possui as suas próprias características e sua própria linguagem, assim como as artes plásticas, a música, o teatro, a dança” (2012, p. 50). Christian Metz, por sua vez analisa que o cinema “não é uma língua, [...] mas pode ser considerado como uma linguagem, na medida em que ordena elementos significativos no seio de combinações reguladas” (1972, p. 126-127).

O cinema é considerado uma linguagem quando passa a selecionar e organizar elementos significativos para o filme e para o espectador. Portanto, “O filme passa a impressão de estarmos vivendo algo real por meio dos significados que são expressados na tela” (BONA, 2013, p. 347).

Para a compreensão dessa linguagem, os estudiosos geralmente utilizam da Semiologia, que Luís Martino define como a “ciência geral das linguagens, das relações entre os signos e os significados na construção do sentido” (MARTINO, 2009, p. 106). Angélica Colombo descreve que:

A semiologia enquanto ciência que estuda os signos pressupõe um estudo dos códigos de uma sociedade, e principalmente, a influência destes códigos nela, assim a semiologia do filme pretende analisar os códigos cinematográficos presentes na linguagem cinematográfica e sua influência no seio da vida social dos espectadores (COLOMBO, 2012, p. 56).



A linguagem mais específica do cinema é a da narrativa clássica, empreendida no início do século XX pelo cineasta estadunidense D. W. Griffith. Este cineasta marcaria “o início da maturidade linguística no cinema” (AGUIAR, 2010, p. 327), com sua narrativa que até os nossos dias se impõe entre os autores de filmes, tornando um modelo de narrativa cinematográfica (HAUSER, 1998).

A partir desse tipo de estruturação e organização, o filme conseguiu definir sua primeira “gramática” em relação aos elementos básicos que configurariam sua linguagem habitual. Na década de 1940, o filósofo Maurice Merleau-Ponty (2004), refletia sobre a temática de linguagem do cinema acentuando o fato de ainda não haver uma lógica ou gramática específica.

[...] o que pode constituir a beleza cinematográfica não é nem a história em si, que a prosa contaria muito bem, nem, por uma razão muito maior, as idéias que ela pode sugerir, nem por fim os tiques, as manias, esses procedimentos pelos quais um diretor de cinema é reconhecido e que não têm mais importância decisiva do que as palavras favoritas de um escritor. O que conta é a escolha dos episódios representados e, em cada um deles, a escolha das cenas que figurarão no filme, a extensão dada respectivamente a cada um desses elementos, a ordem na qual se escolhe apresentá-los, o som ou as palavras com as quais se quer ou não associá-los, tudo isso constituindo um certo ritmo cinematográfico global. Quando nossa experiência do cinema for maior, poderemos elaborar uma espécie de lógica do cinema, ou até uma gramática estilística do cinema que nos indicarão, a partir de nossa experiência das obras, o valor a se atribuir a cada elemento numa estrutura de conjunto típica, para que cada um deles possa aí se inserir sem problema. [...] (MERLEAU-PONTY, p. 55-56).

O que conta, neste caso, é justamente o processo de montagem da obra cinematográfica, o “ritmo cinematográfico global”, ou narrativa clássica, atribuído ao cineasta estadunidense Griffith e caracterizada como “gramática griffithiana”, de acordo com Machado (1997).

Sobre essa “experiência de cinema maior” que o filósofo francês acentua, ela está intimamente ligada à experiência sensitiva diante do conteúdo exposto na tela, à experiência que nos permite contar, ver e julgar a nós mesmos.

[...] De fato, existem vários modos de se ver e de se interpretar histórias contadas em imagens e som. Muitas vezes, o espectador vê na cena o que o autor não esperava que ele visse. O olhar do espectador é cheio de significado, sempre informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está inserido. Além



do mais, a imagem em movimento causa uma impressão de realidade – base do sucesso do cinema – que ultrapassa qualquer forma de arte. Esta impressão de realidade pode ser vislumbrada se considerarmos o espectador uma pessoa que está buscando experiências ficcionais e, por essa razão, quer assistir um filme. A ficção é almejada, existe uma necessidade de se fugir um pouco da realidade, para aprender lidar com ela e dar sentido à sua existência (AGUIAR, 2010, p. 331).

Devido a esta “impressão da realidade” que o cinema possibilita ao espectador, tem-se o que Ismail Xavier (1983) e Maria Setton (2004) denominam de “experiência estética”, quando o indivíduo modifica sua percepção de mundo por meio da experiência cinematográfica.

Ao mesmo tempo em que são admitidos temporariamente como “reais” os chamados “efeitos de realidade” da linguagem cinematográfica, são mobilizadas no espectador estruturas psíquicas que permitem/favorecem seu processo de *identificação* com a narrativa. Identificar-se com a situação que está sendo apresentada e reconhecer-se de algum modo nos personagens que a vivenciam constitui o vínculo do espectador com a trama. Pela identificação o espectador pode se deixar conduzir pelo sentido da narrativa enquanto atribui significados a ela a partir de suas experiências pessoais. Dependendo do modo como ocorre, a identificação pode manter estáveis ou pode desestabilizar os esquemas interpretativos mais freqüentemente adotados pelo espectador para a compreensão do que vê. Nesse sentido, ela pode tanto favorecer quanto dificultar (ou até inviabilizar) o processo de significação; trata-se de uma “intervenção” mais ou menos aleatória e imprevisível, que pode levar mesmo o espectador mais experiente a modificar seu percurso associativo-padrão de modo a lidar com as emoções (geralmente intensas) geradas pela experiência de identificação (DUARTE; LABRUNIE; MIGLIORA; ALVES; LIMA; ALVES; LEITE, 2004, p. 45).

Sem os procedimentos da montagem – o essencial da criação fílmica, conforme enfatiza Christian Metz (1972) –, dificilmente esse caráter de representação da realidade que, segundo Rafael Bona (2013), cria a ilusão de narração contínua e leva os espectadores ao deleite estético, dando ao cinema e ao espectador o que Angélica Colombo (2012) denomina de caráter participativo e a sensação de identificação com a obra, seria o mesmo.

O cinema em sua dimensão política ou pragmática

*“Este veículo pode ensinar.
Pode esclarecer e até inspirar.
Mas só pode fazer isso se as pessoas
o usarem com esse objetivo.*



Senão será apenas um monte de cabos e luzes dentro de uma caixa.”⁶⁰

do filme “Boa Noite e Boa Sorte”
(*Good Night, and Good Luck*, 2005, de George Clooney)

A dimensão política do cinema talvez seja a mais significativa dentre as três dimensões descritas, uma vez que atua diretamente sobre a realidade circundante. Por isso a descrevemos como pragmática, pelo seu poder de exercer influência em vários setores do meio social.

O cinema, como uma forma de conhecimento, carrega em si valores. Valores estes que condicionam e orientam a sociedade. Um dos principais exemplos desta problemática pode ser encontrado durante o período do nazismo na Alemanha, que “utilizou da ciência e da arte – estatizou a arte –, da educação, para se manter enquanto ideologia, criando uma auto-ilusão no povo alemão” (SILVA, 2014, s/p). Faria enfatiza que,

Arte do século, como vimos, arte entre tôdas capaz de exprimir os anseios e os problemas de multidões cada dia maiores e mais sensíveis às suas “emoções”, o cinema teria de ser arte por excelência visada pelos regimes totalitários, de direita como de esquerda, para atingir as massas, emocioná-las, envolvê-las, captar-lhes o potencial afetivo, ou despertar nelas incitações à ação ou à revolta. Nem foi por outros motivos que chefes políticos como Lenine ou Staline, Mussolini ou Hitler, dedicaram tanta atenção ao seu desenvolvimento, ou, digamos melhor: à sua exploração política. De Lenine é mesmo a declaração, famosa entre todas: “A meu ver, para a Rússia, de tôdas as artes, o cinema é a mais importante⁶¹” (FARIA, 1964, p. 19).

O cinema, em geral, não é uma arte – ou um produto – independente daqueles que o fazem/produzem. Há fatores econômicos, políticos, culturais e sociais que interferem – direta ou indiretamente – na sua produção. Logo, “a pressão de certas forças econômicas e, às vezes, a de grupos políticos [...] pode levar o cinema a falsear os seus verdadeiros propósitos, seja impedindo a manifestação de suas vozes mais

⁶⁰ O trecho refere-se ao discurso proferido por Edward R. Murrow, sobre rádio e televisão na convenção da *Radio and Television News Directors Association* – Associação dos Diretores de Rádio e Telejornalismo –, na cidade de Chicago, em Illinois, nos Estados Unidos, em 1958. Apesar de tratar diretamente do rádio e televisão, acreditamos que este trecho do discurso de Murrow também contempla o cinema e pode ser utilizado para pensar sobre seu uso. O discurso original está disponível em: http://www.rtdna.org/content/edward_r_murrow_s_1958_wires_lights_in_a_box_speech#.VYxE01I5thQ. E sua tradução pode ser acessada em: http://observatoriadaimprensa.com.br/tv-em-questao/a_critica_da_noticia_como_mercadoria/

⁶¹ A declaração entre aspas no texto de Faria é de Léon Moussinac, *Le Cinéma Soviétique*. Gallimard, 1928. In: FARIA, Octavio de. **Pequena introdução à história do cinema**. São Paulo, Martins, 1964.



autênticas, seja levando-o ao puro convencionalismo” (FARIA, 1964, p. 22).

A influência exercida pela sétima arte é de tal magnitude que se acreditava – e ainda se acredita – ser ela capaz de sustentar um regime ou sistema político, bem como incitar a revolução contra estes mesmos movimentos. Na Rússia – e também na Alemanha e, talvez mais sutilmente em termos relativos, nos Estados Unidos e no Brasil durante o regime militar –, houve um grande entusiasmo por meio dos jovens cineastas do movimento revolucionário. “Idealistas e comprometidos, eles trabalharam a fim de buscar soluções cinematográficas para problemas políticos” (DANCYGER, 2003, p. 15).

Para Rodrigo Ferreira, “a dimensão de realismo das imagens foi logo apropriada pelos governos para fins políticos” (2014, p. 147). O historiador húngaro Arnold Hauser compara o cinema como arte revolucionária, devido às inúmeras possibilidades que o filme era capaz de propiciar àqueles que o faziam e para aqueles que o assistiam:

O cinema é a única arte em que a União Soviética tem importantes realizações a seu crédito. A afinidade entre o jovem Estado comunista e a nova forma de expressão é óbvia. São dois fenômenos revolucionários que avançam por novos caminhos, sem um passado histórico, sem tradições obrigatórias e incapacitadoras, sem pressuposições de natureza cultural ou rotineira de qualquer espécie. O cinema é uma forma elástica, extremamente maleável e inexaurível que não oferece resistência interna à expressão de novas idéias. É um meio popular e não sofisticado de comunicação, que seduz diretamente as grandes massas, instrumento ideal de propaganda cujo valor foi imediatamente reconhecido por Lênin. Sua atração como entretenimento irrepreensível, ou seja, historicamente isento de compromissos, era tão grande do ponto de vista da política cultural comunista desde o início, seu estilo de livro ilustrado tão fácil de apreender, a possibilidade de usá-lo para propagar idéias entre as camadas iletradas tão simples, que parecia ter sido especialmente criado para os fins de uma arte revolucionária [...] (HAUSER, 1998, p. 988-989).

A arte cinematográfica assume uma posição privilegiada perante os interesses do projeto revolucionário. Desta forma, ela não é considerada apenas uma forma de entretenimento passiva, mas antes de tudo, um elemento essencial para a tomada de posição das grandes massas. A arte não é somente um fim; ela é percebida como um importante meio para outros fins.

Na Rússia soviética, a arte é considerada inteiramente um meio para um fim. Esse utilitarismo, é claro, está condicionado acima de tudo pela necessidade de colocar todos os meios existentes a serviço da



reconstrução comunista e de exterminar o esteticismo da cultura burguesa, a qual, com sua *art pour l'art*, sua atitude contemplativa e quietista perante a vida, constitui o maior perigo possível para a revolução social [...] (HAUSER, 1998, p. 990).

Com sua força criativa e criadora, o cinema se estabeleceu como um marco para além da mera propaganda ideológica ou partidária. Como exemplo podemos citar o cineasta soviético Sergei Eisenstein, em que seus primeiros filmes “tinham o claro objetivo de fornecer mitos fundadores para o nascente Estado soviético” (ROSENSTONE, 2010, p. 82).

Suas obras “O Encouraçado Potemki” e principalmente “Outubro⁶²” são obras que costumam ganhar o rótulo de “obras de propaganda, mas, a última, pelo menos é bem mais do que isso – é também uma obra histórica que pode ocupar seu lugar ao lado das interpretações escritas do mesmo tópico” (ROSENSTONE, 2010, p. 82).

Percebe-se a relevância que o cinema tomou para além de produto de propaganda, sendo reconhecido como fonte histórica para ver e estudar fenômenos do passado, desde que considerado a ótica de seus realizadores em seu contexto histórico – dando a devida atenção aos elementos temporais, políticos, culturais e sociais.

“Foram os nazistas alemães os primeiros dirigentes do século XX, cujo imaginário mergulhava no mundo da imagem, a perceberem o imenso potencial propagandístico do cinema” (MOCELLIN, 2002, p. 12). Ao notarem o potencial desta arte, eles realizaram muitos investimentos no setor para que o regime nazista tivesse o máximo de alcance e empatia entre os alemães.

“Na Alemanha, o interesse do governo pela utilização do cinema para fins propagandísticos surgiu na Primeira Guerra Mundial (1914-1918)” (PEREIRA, 2010, p. 786). Na República de Weimar (1919-1933) manteve-se este processo e durante o Terceiro Reich (1933-1945) ocorreu “o processo de nazificação das atividades artísticas e culturais alemãs, que representou uma suposta “depuração” da arte e a consequente destruição das instituições culturais da República de Weimar” (PEREIRA, 2010, p. 787).

Ao longo de todo o regime, foram produzidos muitos filmes que objetivavam “inventar e “vender” Hitler e as idéias nazistas como a de que os judeus eram culpados pela decadência econômica alemã” (SANTOS, 2012, p. 1-2). Nestes filmes, “[...] o

⁶² *Bronenosets Potemki*, 1925; e *Oktyabr*, 1928.



“bem” e o “mal” eram ordenados de modo a provocar violentas emoções e não deixar dúvidas no espectador sobre qual lado escolher” (PEREIRA, 2010, p. 788).

Joseph Goebbels, à frente do Ministério da Conscientização Pública e Propaganda, foi o grande responsável pela significativa quantidade de filmes produzidos naquele período. “Em doze anos de domínio nazista, foram produzidos 1 350 longas-metragens” (MOCELLIN, 2002, p. 13). Era necessário reforçar a ideia de Hitler enquanto um grande líder e da Alemanha enquanto uma nova nação.

O objetivo principal desses filmes longa metragens, documentários, era enaltecer a imagem de Hitler como um herói da nação ariana, onde Berlim seria a cidade redentora de uma raça pura, um mundo sem “imperfeições”, onde ciganos, homossexuais, deficientes, doentes mentais, negros, estrangeiros e especificamente judeus não teriam um lugar, pois, para os nazistas, os judeus eram tratados como uma questão de saúde pública (SANTOS, 2012, p. 7).

A orientação nazista era de que “A propaganda pode mobilizar as massas, explorando com habilidade, isto é, com a devida linguagem, as suas crenças mais profundas” (RÜDIGER, 2014, p. 51). Não sendo as massas capazes de pensar por conta própria, elas deveriam ser “dirigidas” por Hitler e pelo pensamento então em voga.

Marc Ferro afirma que “o regime nazista dedicou particular atenção ao espetáculo, ao cinema, notadamente no que diz respeito à educação da juventude” (1983, p. 125). Tal impacto é possível de se avaliar ao observar que

[...] Desde abril de 1934, as Juventudes Hitleristas de Colônia começaram a pressão para utilização do cinema na educação (*Jugendfilmstunde*), programa logo adotado em todas as Juventudes Hitleristas. Logo depois, o dr. Rust, ministro da Educação, organizava nas escolas alemãs a projeção de filmes devidamente escolhidos. A partir de 1936, 70.000 escolas dispunham de um projetor de 16mm e mais de quinhentos filmes estavam em elaboração, 227 para o primário e secundário, e 330 para as universidades; havia 10.000 cópias desses filmes. É fácil avaliar a medida exata desse esforço: na “era do audiovisual”, hoje em dia, na França, um filme como *Mourir à Madrid*, de F. Rossif, ou *1936, Le Grand Tourmant*, de H. Turenne, tiveram apenas umas poucas cópias destinadas ao ensino. E em nossos dias, certamente ainda não há 70.000 projetores de 16mm, isto é, 800 por Departamento, nas escolas primárias e secundárias (FERRO, 1983, p. 125). [o autor refere-se ao início da década de 1980]

É notória a influência dos filmes no contexto em questão. Até o fim da Segunda Grande Guerra, Hitler e Goebbels realizaram muitos investimentos na área do cinema



para propagandear e demonstrar a força do regime à população⁶³. Um exemplo disso aconteceu no período próximo à queda da Alemanha nazista.

Quando a derrota alemã na Segunda Guerra Mundial provava ser inevitável, buscou-se mitificar a futura ressurreição da Alemanha para viver as glórias prometidas de um Reich que deveria durar mil anos. Para isso, Goebbels investiu grande quantidade de dinheiro e de recursos materiais em *Kolberg* (1945), uma superprodução colorida, que narrava a heroica resistência do povo da cidade de Kolberg diante do exército napoleônico. Através desse filme, acreditava-se poder animar a destrocada moral nacional. Certamente, este objetivo não se concretizou, entretanto, esse exemplo demonstra muito bem como Hitler e Goebbels tentaram finalizar a “epopeia nazista” com uma colossal produção cinematográfica, repleta de cenas espetaculares. A intenção era vencer pela arte o que havia sido impossível na realidade histórica. Isto mostra o quanto o cinema era importante para o nazismo. Por fim, se os nazistas não saíram vitoriosos da Segunda Guerra Mundial na realidade, procuraram ganhar a guerra no mundo da fantasia cinematográfica [...] (PEREIRA, 2010, p. 793).

Este foi o legado deixado pelo cinema alemão durante a era de Hitler no poder. A indústria cinematográfica alemã, bem como a estadunidense, se consolidou durante o período da Primeira Guerra Mundial. A partir da década de 1920, no entanto, mudanças políticas abruptas modificaram o modo de se fazer e se pensar cinema entre as duas nações (PEREIRA, 2004).

Nos Estados Unidos, a influência do cinema no cenário político-social teve início com a constante ida de imigrantes às terras estadunidenses (entre a Primeira e Segunda Guerra Mundial).

[...] Não se pode esquecer que, no período inicial de formação da indústria cinematográfica, a imigração estava no seu pico máximo, com os estrangeiros afluindo à América do Norte num ritmo superior a um milhão de pessoas por ano. Governo e instituições privadas chegaram mesmo a lançar mão do cinema para dar aos recém-chegados informações sobre a lei e os costumes americanos: as sessões de cinema organizadas por uma certa Kleine Optical Company, por exemplo, eram intercaladas com palestras sobre os problemas do alcoolismo, da religião, da moral familiar e até sobre instruções para enfrentar os agitadores nas fábricas (MACHADO, 1997, p. 79).

⁶³ Exemplos semelhantes do uso do cinema como ferramenta para a política pode ser evidenciado na Itália fascista, no Portugal salazarista, na Espanha franquista, no Brasil varguista e na Argentina peronista (PEREIRA, 2008).



Durante a Segunda Guerra Mundial, o governo estadunidense e a indústria cinematográfica intensificaram a produção de obras que orientassem a população a enfrentar os “inimigos”. “No momento do conflito bélico, o governo passou a defender que Hollywood deveria atuar intensamente para instigar e estimular a sociedade a lutar em todas as frentes de batalha contra a “ameaça totalitária” representada pela Alemanha, Itália e Japão” (PEREIRA, 2004, p. 5).

Retomando a questão do momento em que o cinema de fato passou a ter um uso político – ou se ser visto como um instrumento político –, Wagner Pereira declara que

Dentre todos os meios de comunicação utilizados para exercer tal influência psicológica, o cinema foi bastante privilegiado. Tendo sido utilizado para fins políticos inicialmente pelos norte-americanos em 1898, durante a Guerra Hispano-americana, e logo depois pelos ingleses, em 1901, durante a Guerra dos Bôeres (1899-1902), foi somente a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que os líderes políticos descobriram a grande influência que este novo meio de comunicação exercia sobre as massas e não tardaram em utilizá-lo como arma de propaganda política, enquanto os seus respectivos governos criavam departamentos de censura e leis que regulamentavam a produção, distribuição e exibição cinematográfica, numa tentativa de preservar a produção nacional frente a concorrência estrangeira (PEREIRA, 2005, p. 2).

No entanto, se considerarmos a história do cinema em seus aspectos mais amplos e gerais, notaremos que a lanterna mágica, uma das principais ancestrais do aparelho cinematográfico, gerou repercussão política na França do século XVIII. Decerto ela não teve fins políticos bem direcionados, mas causou um susto entre os nobres do período.

Na França do século XVIII, o supremo refinamento dos grandes gabinetes de curiosidades coincidiu com os primeiros estrondos da revolução. Deleite intelectual para o grande senhor, o instrumento óptico tornara-se uma arma para o povo. Desde o início da Revolução Francesa e talvez mesmo antes, as vistas confeccionadas para a lanterna mágica adquiriram uma coloração política, que deve ter assustado a nobreza. O repertório dos saboianos veiculava as reivindicações do povo. Inúmeros panfletos anônimos, editados a partir de 1789, retratavam os lanternistas ambulantes: as vistas projetadas são ataques violentos à realeza, e os comentários que as acompanham, irônicos e insolentes (MANNONI, 2003, p. 115).

É de se afirmar que desde antes do uso político do cinema no limiar do século XX, já existia uma utilização das técnicas que mais tarde viriam a se tornar



cinematográficas em relação às questões políticas do período vigente. Se a história do cinema é mais antiga do que costumamos imaginar, a história da dimensão política dele provavelmente também o será.

Mas há uma relação mais íntima e complexa entre o cinema e o Estado – principalmente nos Estados Unidos. Para entendermos um pouco melhor sua dimensão política, podemos analisar algumas situações ocorridas em tempos recentes, que trouxeram à tona a imagem do cinema como força propulsora da política.

Entre meados dos anos 2003 e 2004, o cineasta Michael Moore começou a gravação de uma de suas mais famosas obras, “Fahrenheit 11 de setembro” (*Fahrenheit 9/11*, 2004), que problematizava os ataques acontecidos nos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, bem como a posterior invasão estadunidense no Iraque. Uma “denúncia cinematográfica de um governo e um país enlouquecidos” (MOORE, 2011, p. 26).

Nem o próprio Michael Moore poderia prever o impacto que sua obra causaria, não apenas nos telespectadores, mas também – e talvez principalmente – aos eleitores, nos bastidores da corrida presidencial, onde o então presidente dos Estados Unidos George W. Bush tentava sua reeleição na Casa Branca.

O filme em questão obteve enorme êxito naquilo que se propunha a fazer: mostrar aos cidadãos estadunidenses os absurdos provenientes de uma guerra ao terror que não fazia sentido senão para o grupo político que estava no poder e pretendia continuar nele.

Seu sucesso foi tão expressivo que no festival de Cannes⁶⁴, um dos mais importantes festivais de cinema, que acontece anualmente em maio, na cidade francesa de Cannes, o filme ganhou o principal prêmio do evento, a Palma de Ouro, sendo a primeira vez que um documentário levou a estatueta.

A impressionante reação inicial ao *Fahrenheit 9/11* amedrontou a Casa Branca de Bush, convencendo aqueles no comando da sua campanha de reeleição que um *filme* podia ser o ponto de virada para liquidá-los. Eles contrataram um instituto de pesquisa para descobrir o efeito que o filme teria sobre os eleitores. Após projetá-lo para três plateias diferentes, em três cidades distintas, as notícias que Karl Rove [Consultor e estrategista político] recebeu não foram boas.

⁶⁴ Um dos mais importantes festivais internacionais de cinema, o festival de Cannes objetiva “revelar e valorizar obras para servir a evolução do cinema, favorecer o desenvolvimento da indústria do filme no mundo e celebrar a 7ª arte a nível internacional”, como consta no site oficial do evento. Disponível em: <http://www.festival-cannes.fr/pt/about/whoWeAre.html>



O filme não só estava dando um impulso muito necessário à base democrata (que ficou empolgada com ele) como também, estranhamente, estava tendo um efeito distinto sobre as eleitoras do Partido Republicano.

A pesquisa própria do estúdio já tinha confirmado que espantosos um terço dos eleitores do Partido Republicano – após assistirem ao filme – afirmaram que recomendariam o filme para outras pessoas. O filme havia cruzado furtivamente a linha partidária. No entanto, a pesquisa da Casa Branca revelou algo ainda mais perigoso: 10% das eleitoras do Partido Republicano disseram que, após assistir ao *Fahrenheit 9/11*, tinham decidido votar em John Kerry [Senador e candidato do Partido Democrata à presidência de 2004] ou simplesmente ficar em casa.

Em uma eleição que poderia ser decidida por apenas poucos pontos percentuais, era uma notícia devastadora (MOORE, 2011, p. 26-27).

Mas como um filme poderia causar tamanho impacto a ponto de influenciar as eleições para presidente nos Estados Unidos? Parece até absurdo pensar em tamanha magnitude do cinema, o que nos remonta ao poder que esta arte pode alcançar. Da França no século XVIII aos Estados Unidos do século XXI, o poder das imagens ainda causa forte influência.

A campanha de Bush foi fortemente orientada a evitar o filme e se certificar de que sua base nunca pensasse em assisti-lo. “Vocês devem impedi-los de entrar no cinema. Os republicanos e os independentes não devem ver esse filme.” Pois, se vissem, uma certa porcentagem deles, pequena, não seria capaz de superar sua reação “emocional” à morte e destruição que o filme atribuiu a George W. Bush. Embora a campanha soubesse que a maioria dos republicanos rejeitaria o ponto de vista do filme não visto, nada poderia ser deixado nas mãos do destino. Um pesquisador sentou-se no fundo dos cinemas e viu pessoalmente o que denominou “os golpes fatais” que o filme dava, em especial quando chegava na cena com a mãe de um soldado americano morto. Era muito devastador para uma parte pequena, mas significativa, da plateia. “Se perdermos a eleição de novembro”, ele me disse pouco depois do lançamento do filme, “esse filme será um dos três principais motivos” (MOORE, 2011, p. 27).

O filme alçado ao posto de um dos três principais motivos para a possível derrota de um candidato a presidente, não é pouca coisa. Tal reação só aconteceu devido ao efeito que causava nos telespectadores – as pessoas estavam vendo aquelas imagens e se apropriando delas das formas menos convencionais. Talvez pudéssemos exemplificar com este longa-metragem o que Walter Benjamin denominou de “experiência ou efeito de choque”. As pessoas estavam tendo um “choque de realidade”.



Com este exemplo percebemos como um filme pode causar graves impactos no cenário político de um ou mais países⁶⁵ – além de exercer influência direta em relação aos aspectos econômicos e culturais de determinada sociedade. Para além do entretenimento, o cinema em sua função técnica, estética e política.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Elane. Sobre o ver no século XIX: os panoramas e a modernização da visão. In: **VII Encontro Nacional de História da Mídia: mídia alternativa e alternativas midiáticas**, Fortaleza/CE, s/p, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/Sobre%20o%20ver%20no%20seculo%20XIX.pdf>> Acesso em jun. 2015.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985.

AGUIAR, Suelena de Moraes. A imagem na sala de aula. **Educativa**, Goiânia/GO, v. 13, n. 2, p. 323-335, jul./dez., 2010.

ALCÂNTARA, Simone Silveira de. Canção: a poesia nossa de cada dia. **Interdisciplinar: Revista de Estudos de Língua e Literatura**, Itabaiana-SE: Edições Núcleo de Letras/UFS, Ano VII, V.15, p. 23-34, jan/jun 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1045/886>> Acesso em jun. 2015.

ALMEIDA, Angela Prada de. Realismo e fotografia: dioramas de Hiroshi Sugimoto do Museu de História Natural de Nova Iorque. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, p.114-133, v. 1, n. 2, 2012.

ANCINE - Agência Nacional de Cinema. **Cinema perto de você – Evolução de salas no país** - 1971-2009. Disponível em: <<http://cinemapertodevoce.ancine.gov.br/>>. Acesso em 23 abr. 2015.

ARAÚJO, Adéle Cristina Braga. **Estética em Lukács: reverberações da arte no campo da formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2013.

⁶⁵ Um caso mais recente que talvez demonstre melhor o alcance político do cinema foi o ocorrido ano passado, quando a Sony sofreu um suposto ataque de *hackers* norte-coreanos, de um grupo intitulado “Guardiões da Paz”, afetando o clima político entre os Estados Unidos e a Coreia do Norte. Podemos também refletir sobre a dimensão do cinema na política ao atentarmos para um discurso proferido pelo presidente Barack Obama em dezembro de 2014, na época do conflito com a Rússia pela invasão à Ucrânia. Segundo Obama, “[...] ultimately, the big advantage we have with Russia is we’ve got a dynamic, vital economy, and they don’t. They rely on oil; we rely on oil and iPads and movies and you name it.” (“[...] ultimamente, a grande vantagem que nós temos sobre a Rússia é que temos uma economia dinâmica, vital, e eles não têm. Eles dependem de petróleo; nós dependemos de petróleo, iPads e filmes, e muito mais, a lista é longa.”). Fonte: <http://www.npr.org/2014/12/29/372485968/transcript-president-obamas-full-npr-interview>



ARONOVICH, Lola. **Escreva Lola escreva**: crônicas de cinema. São Paulo: Com-Arte, 1 ed., 1. Reimp., 2013.

AUMONT, Jacques. Entrevista. In: NOGUEIRA, Lisandro. A civilização das imagens - Entrevista com Jacques Aumont. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre/RS, v. 18, n. 1, p. 6-10, jan./abril., 2011.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (primeira versão). In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras Escolhidas v. 1) São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 179-212.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras Escolhidas v. 1) São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

_____. Franz Kafka: a propósito do décimo aniversário de sua morte. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras Escolhidas v. 1) São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 147-178.

_____. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras Escolhidas v. 1) São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.

BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. In: ROSSI, Clóvis; KNAPP, Wolfgang; BERNARDET, Jean-Claude. **O que é jornalismo – editora – cinema**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, SP: Círculo do Livro, 1980. p. 123-187.

BETTO, Frei. Passeio socrático. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p.11-14, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/130/126>>. Acesso em 23 abr. 2015.

BONA, Rafael Jose. Construções de significados no cinema: percepções do tempo na narrativa da trilogia de volta para o futuro. **Cadernos de Comunicação**, UFSM, Santa Maria/RS, v. 17, n. 18, p. 345-362, jan./jun., 2013.

BUNDT, Roger Luiz Da Cunha. **Cinema, mercado e política cultural**: os casos do Brasil e México numa visão histórico estrutural. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre/RS, 2011.

BUTCHER, Pedro. A reinvenção de Hollywood: cinema americano e produção de subjetividade nas sociedades de controle. **Revista Contemporânea**, UERJ: Rio de Janeiro, n. 3, p. 14-26, 2004.2. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_03/contemporanea_n03_02_butcher.pdf>. Acesso em: mai. 2015.

CAETANO, Miguel Afonso. O consumo de cinema europeu na era da pirataria online e o caso de Portugal. **CIES** – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia –, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa (Portugal), nº 184, p. 1-28, 2014. Disponível em:



<http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP184_Caetano.pdf>
Acesso em abr. 2015.

CALAÇA, Mariana Capeletti. Daguerreotipia: processo histórico na contemporaneidade. In: MONTEIRO, R. H; ROCHA, C. (Orgs.). **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. UFG, FAV: Goiânia/GO, 2012.

CARDOSO FILHO, Jorge Luiz Cunha. 40 anos de Estética da Recepção: pesquisas desdobramentos nos meios de comunicação. **Diálogos possíveis**: revista da Faculdade Social da Bahia, Salvador: FSBA, Ano 6, n. 2, p. 63-76, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/11/04.pdf>> Acesso em: jun. 2015.

CASTRO, Miriam. Quais truques são usados na sonoplastia? In: EDITORA ABRIL. **Bastidores do cinema**. Editora Abril – São Paulo, 2015. p. 8-9.

CASSINELLI, Andréa de Melo. **Estruturação e financiamento da indústria cinematográfica brasileira**: a ambição de uma trajetória autossustentável. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção do Departamento de Engenharia Industrial da PUC-Rio. Rio de Janeiro/RS, out., 2012.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2001.

CINECLICK. **O poder da indústria cinematográfica americana**. Jan., 2002. Disponível em: <<http://www.cineclick.com.br/noticias/o-poder-da-industria-cinematografica-americana>>, acesso em 28 fev. 2015.

COLOMBO, Angélica Antonechen. **Cinema, linguagem e sociedade**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2012.

CORRÊA, Juliana Rosa. **A evolução da fotografia e uma análise da tecnologia digital**. Monografia (curso de Comunicação Social/Jornalismo) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa/MG, 2013.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema**: espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue, Editorial, 2005.

_____. Primeiro cinema: In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 17-52.

CURY, Alice. Ao leitor. In: EDITORA ABRIL. **Bastidores do cinema**. Editora Abril – São Paulo, 2015. p. 5.

DANCYGER, Ken. **Técnicas de edição para cinema e vídeo**: história, teoria e prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.



DINIZ, Alcebíades. Os obsoletados: o perpétuo martiriológio do cinema. **Carcasse** (online), set. 2006. Disponível em: <http://www.carcasse.com/revista/ecfrase/os_obsoletados/index.php>. Acesso em mar. 2015.

DUARTE, Rosália; LABRUNIE, Maria da G.; MIGLIORA, Rita; ALVES, Dayse; LIMA, Elaine; ALVES, Cristiane; LEITE, Camilia. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, Maria da G. J. (Org). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004. p. 37-52.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: SETTON, Maria da G. J. (Org). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004. p. 9-13.

FARIA, Octavio de. **Pequena introdução à história do cinema**. São Paulo: Martins, 1964.

FERRARAZ, Rogério. Cidade dos sonhos e o cinema limítrofe de David Lynch. In: ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos (Orgs.). **O cinema como itinerário de formação**. São Paulo, Képos, 2011. p. 77-102.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Cinema, história pública e educação: circularidade do conhecimento histórico em *Xica da Silva* (1976) e *Chico Rei* (1985)**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2014.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

GUEDES, Fábio. Existe vida fora dos shoppings? **Rev. Exibidor**, São Paulo/SP, Ano IV, nº 15, p. 48-50, out. 2014. Disponível em: <<http://www.exibidor.com.br/fotos/revista/8a4a72f493.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2015.

HACKING, J.; CAMPANY, D. **Tudo sobre fotografia**. Sextante: São Paulo, 2011.

HAUSER, Arnold. A era do cinema. In: HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 p. 957-992.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge e Zahar, 2006.

KFOURI, Assef. Apresentação à edição brasileira. In: MANNONI, Laurent. **A grande arte da luz e da sombra: arqueologia do cinema**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: UNESP, 2003. p. 9-15.

KROLL, Willian Victor Perez. **Cinema: mercado, política e ideologia. Um projeto de novo cinema brasileiro**. Monografia (curso de Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.



LIMA, Victorino Félix de. **Dilemas do pós-moderno na cultura de massa**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2009.

MACÊDO, José Emerson T. de; SOUTO, Karina Pereira. Práticas identitárias em O Sorriso de Monalisa. In: BURITI, Iranilson (Org.) **Identidades e sensibilidades: o cinema como espaço de leituras**. Campina Grande: EDUEPB, 2012. p. 313-331.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MANNONI, Laurent. **A grande arte da luz e da sombra: arqueologia do cinema**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: UNESP, 2003.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATTA, João Paulo Rodrigues. Marcos históricos da indústria cinematográfica: hegemonia norteamericana e convergência audiovisual. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, vol. 3 (1), Cruz da Almas/BA, UFRB, p. 66-78, 2009.

MELO, Alice; PELLI, Ronaldo. Cinema no olho da rua. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 6, Nº 70, jul. 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas - 1948**. Organização e notas de Stéphanie Ménasé. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

METZ, Christian. **A significação do cinema**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MIRANDA, Mariana Lage. **Objeto ambíguo: arte e estética na experiência contemporânea, segundo H. R Jauss**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2007.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

MOORE, Michael. **Adoro problemas: histórias da minha vida**. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

NADUR. Fantasmagoría. **Historia y Curiosidades de la Magia, Ilusionismo, y Artes Anexas**, Rosario – Argentina, set. 2009. Disponível em: <<http://historiaycuriosidadesdelilusionismo.blogspot.com.br/2009/09/fantasmagoria.htm>>. Acesso em abr. 2015.

OLIVEIRA, Vanessa Kalindra Labre de. **O cinema nacional contemporâneo: a produção de Fernando Meirelles sob a perspectiva do pós-modernismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2013.

PADILHA, Valquíria. **Shopping center: a catedral das mercadorias**. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.



PERANI, Letícia. Interfaces gráficas e os processos de imediação: uma crítica através da teoria das Materialidades. **Contemporânea**, Rio de Janeiro: UERJ, n. 10, p. 44-57, 2008.1. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_10/contemporanea_n10_leticia_perani.pdf> Acesso em: jun. 2015.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e propaganda política no totalitarismo e na democracia: tempos de Hitler e Roosevelt (1933-1945). Texto integrante dos **Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História**. ANPUH/SP-UNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20XXX/Wagner%20Pinheiro%20Pereira.pdf>> Acesso em jun. 2015.

_____. O poder das imagens: cinema e propaganda política nos governos de Hitler e Roosevelt (1933-1945). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

_____. **O império das imagens de Hitler**: o projeto de expansão internacional do modelo de cinema nazista na Europa e na América Latina. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2008.

_____. A ditadura das imagens: cinema e propaganda nos regimes políticos de massas da Europa e da América Latina (1922-1955). In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl; LAPSKY, Igor; CABRAL, Ricardo; FERRER, Jorge (Orgs.). **O Brasil e a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010. p. 769-827.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜDIGER, F. Eugen Hadamovsky e a teoria da propaganda totalitária na Alemanha nazista. **Galaxia**, n. 27, p. 48-60, São Paulo/SP, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gal/v14n27/04.pdf>> Acesso em jun. de 2015.

RUY, Karine dos Santos. O Cinema diante do global - reflexões sobre os impactos econômicos e culturais nas indústrias cinematográficas. **Vozes & Diálogos**. Itajaí, v. 12, n.1, p. 89-100, jan./jun. 2013.

SABECKS, Camila. El séptimo arte en la era de la revolución tecnológica. **Cuaderno 45**, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, Buenos Aires - Argentina, p 53-64, 2013.

SANTOS, Valéria Cristiane M. dos. Luz, câmera, Hitler! Cinema e propaganda a serviço do Nazismo. **VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar** Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina-PI, 24 a 28 de jun. de 2012. Disponível em:



<<http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Valeria%20Cristiane%20Moura%20dos%20Santos.pdf>> Acesso em jun. de 2015.

SANTOS-DUISENBERG, Edna. A economia criativa e a indústria cinematográfica na sociedade contemporânea. In: MELEIRO, Alessandra (Org.). **Cinema e economia política**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009. p. 39-58.

SARMIENTO, Guilherme. O fascinante espetáculo de luzes e sombras. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, Ano 1, Nº 8, p. 56-60, jun. 2014.

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

SILVA, Romero Junior Venancio. **Arte e ciência: notas a partir de Walter Benjamin**. (palestra) Planetário da Galileu Galilei: Aracaju/SE, abr. 2014.

SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. Introdução. In: SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. **A História vai ao cinema**. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 11-15.

STRECKER, Heidi; GIANANTI, Alvaro Cesar. Arte e cultura. In: STRECKER, Heidi; GIANANTI, Alvaro Cesar. **Dez lições de Filosofia para um Brasil cidadão**. São Paulo: FTD, 2012. p. 282-313.

TELLES, Rodrigo Ferreira. **A estética no pensamento de Theodor Adorno como experiência formativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba/SP, 2012.

VARGAS, Getúlio. Discursos. O cinema nacional - elemento de aproximação dos habitantes do país. **Biblioteca da Presidência da República**, 25 de junho de 1934. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos-1/1934/04.pdf/at_download/file> Acesso em: jun. 2015.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moares Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre/RS, ano 13, n. 28, p. 284-314, set./dez., 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n28/10.pdf>> Acesso em jun. 2015.

XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 1983.

_____. Do naturalismo ao realismo crítico. In: XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984. p. 31-53.

_____. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984. p. 31-53.



APÊNDICE 2

Diário de campo – CODAP – História

1º dia (06.11.2015)

13h00min-14h20min

A aula teve início logo após o sinal tocar. Devido ao pequeno número de alunos na sala, resolveram juntar os 3º anos A e B, para uma atividade a ser realizada sobre a Música Popular Brasileira. O professor de História deu aos discentes uma lista de 40 músicas de compositores e cantores brasileiros e pediu que eles formassem equipes (de no máximo três componentes) e escolhessem uma das músicas para pesquisar sobre ela e apresentar na sala.

Antes do início da aula, ao conversar com o professor a respeito da proposta de minha pesquisa, ressaltai que nesse primeiro momento iria apenas acompanhar a turma, observando-os. Ele então falou que no momento as aulas já não tinham muito sentido, uma vez que o objetivo (ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio) já havia passado. Em seguida ele complementou dizendo que agora seria até melhor para a realização da minha pesquisa, pois os alunos assistiriam ao filme por querer, e não por questão de nota.

Durante a aula deu para perceber que o professor gosta de interagir muito com os alunos, de forma descontraída, inclusive tocando em questões pessoais deles (relacionamentos amorosos, por exemplo).

Após juntar as duas turmas, somou-se uma média de 35 alunos na sala. Percebendo que os discentes não estavam fazendo a atividade proposta, o professor então resolveu ler toda a lista dos artistas, sem dizer qual o critério de escolha daqueles indicados, e as equipes escolhiam um dos nomes ou sugeriam algum que não constasse na lista. A partir desse momento, os alunos pareceram demonstrar mais interesse na aula, mesmo que a atividade não resultasse em uma possível nota ou assunto para prova.

O clima da aula era bem típico do estereótipo de uma turma do Ensino Médio, com conversas paralelas, estudantes lendo e trocando livros e muitos entretidos nos celulares. O professor me apresentou à turma algum tempo depois da aula ter começado. Eu cheguei na sala, juntamente com o professor, e me dirigi ao “fundão”, sentando numa carteira à direita. Em nenhum momento os alunos questionaram minha presença. A turma do fundo, como de praxe, conversava mais do que os outros estudantes.

Em relação à aula, o professor passou parte de um documentário sobre a história da Música Popular Brasileira, visando introduzir o assunto que iria trabalhar com a turma. Ele utilizou do datashow e da caixa de som para reproduzir o vídeo. Sobre o uso desses recursos, a projeção ficou irregular, em tamanho reduzido e altura inadequada em relação ao ângulo de visão dos alunos. O som, por sua vez, estava alto e preciso.

O professor trabalhou o documentário pausando-o algumas vezes, para comentar sobre o conteúdo apresentado. Deu para perceber que os alunos prestaram mais atenção à aula quando o documentário foi exibido. Durante as pausas, o professor fazia uma repetição do conteúdo, enaltecendo aspectos já abordados no documentário, além de trazer outras contribuições como, por exemplo, comparações e relações sobre a música outrora e nos dias atuais.

Após o documentário, o professor de Física apareceu na sala para avisar que no dia 20/11, eles iriam assistir ao filme “Perdido em Marte”. E o professor de História avisou que sua turma (3º A) também participaria da sessão, ficando ele responsável pelo cachorro-quente. Em seguida, as turmas foram liberadas.



13.11.2015 - Não houve aula.**2º dia (20.11.2015)****14h20min-16h38min**

Exibição do filme “Perdido em Marte”.

A aula foi realizada no anfiteatro, que estava reservado das 14:00h às 17:00h. Novamente com as duas turmas juntas, a aula iniciou às 14:20h. Antes de seu início, outro professor pediu licença ao seu colega de Física, responsável pela exibição do filme junto com o professor de História (este, por sua vez, estava ocupado participando de um concurso público da instituição e não participou à aula), para falar de uma atividade de origami que os alunos fariam naquela semana.

Muitos alunos ficaram das 13:00h às 14:05h no anfiteatro sem a presença de nenhum professor, ou sem que alguém aparecesse para dar alguma notícia. No dia havia uma média de 40 a 50 discentes. O filme exibido tem 02h24min de duração. O professor chegou às 14:05h e colocou os equipamentos (datashow, notebook) sobre a mesa, para que alguns dos alunos conectassem, enquanto ele ia pegar a caixa de som. A conexão dos equipamentos demorou cerca de 13 minutos. Depois de conferir o áudio do filme, o professor perguntou se os alunos queriam as luzes apagadas. Eles, por sua vez, responderam positivamente. No entanto, a estrutura do espaço não ajuda muito, pois há aberturas que emitem luminosidade, impedindo uma melhor experiência fílmica.

O professor não fez nenhum tipo de introdução ou contextualização ao longa-metragem. Apenas desligou as luzes e disse: “Então, vamos lá!”, dando *player* no vídeo. O áudio advindo das caixas acústicas não estava contribuindo muito, pois havia um ruído nelas que atrapalhava bastante. Estava bem ruim.

O filme era legendado. A imagem do filme era boa, apesar de ter algumas interferências na tela onde o vídeo estava sendo projetado (havia algumas manchas. Logo no início da sessão, a cena de abertura mostra uma imagem do espaço, das estrelas. As manchas, ou poeira na tela, assemelhavam-se bastante às estrelas, o que me fez acreditar que na verdade eram realmente as estrelas apresentadas na cena. Mas depois de alguns cortes de cena, deu para perceber a irregularidade). Durante o início do filme, alguns alunos ficaram conversando, tirando a atenção de outros. Todavia, logo eles pararam. Outros alunos se distraíam nos celulares. Outros, por sua vez, aproveitavam para cochilar. A maior parte da turma prestou atenção ao filme.

Não posso afirmar se o professor de Física fez alguma contextualização da obra em sua aula anterior, porque não pude assisti-la. Tentei entrar em contato com ele (por e-mail e facebook) para fazer a solicitação, objetivando observar a aula. No entanto, ele não me respondeu. Em nenhum momento ele pausou o filme para esclarecer alguma cena ou chamar a atenção dos alunos para alguma informação. Tampouco detalhes sobre a ficha técnica do filme foram mencionados antes ou após a sessão.

Depois da exibição do filme o professor, muito rapidamente, disse que andou pesquisando sobre as impossibilidades de algumas das situações vivenciadas pelo protagonista da obra, tanto física quanto biologicamente. Entretanto, ele disse que devido ao tempo em que os alunos estavam sentados, era melhor eles pesquisarem isso em casa. Em seguida, a turma foi liberada. A aula encerrou às 16:48h.

3º dia (27.11.2015)**13h00min-15h00min**

Apresentação dos grupos em relação à atividade proposta pelo professor no dia 06.11.2015. Nesse dia cheguei atrasado (às 13h50min). Os discentes fizeram suas apresentações utilizando datashow para projeção de *slides*, com o professor intervindo ao fim de cada apresentação.

04.12.2015 - Não houve aula.

4º dia (09.12.2015)

Conversei com o professor de História para marcar as entrevistas com os alunos. A situação dos alunos era a seguinte: eles não estavam mais tendo aula como antes do ENEM. Depois de uma reunião entre direção, professores, pais e alunos, ficou acordado que eles trabalhariam agora com projetos, de forma interdisciplinar. Devido à quantidade de projetos a serem realizados, o professor disse que me colocaria no calendário da instituição para realizar as entrevistas com os alunos no dia 16.12.2015. As aulas no CODAP estavam previstas para acabar no dia 22.12.2015.

5º dia (16.12.2015)

07h30min-11h00min

Entrevista com os alunos do 3º A (*Pedro Augusto Azevedo Moraes, Kevin Alves de Melo, Fernanda Souza Carvalho Mota*), realizada no Anfiteatro. Em seguida, comecei a entrevista com alunos do 3º B (*Andrezza Brito de Souza, Ruan Pitágoras de Melo Feitoza, Camila Moura de Carvalho, Isaías Felipe dos Santos*), no entanto tivemos que sair do Anfiteatro porque estava reservado às 10h00min para um professor aplicar uma prova com uma turma do Ensino Fundamental. Na falta de lugar para prosseguir a entrevista, convidei os alunos a irem até a sala de minha orientadora no Departamento de Educação. Lá percebi que a energia da bateria do aparelho de gravação tinha acabado. Procurei por pilhas novas e prosseguimos a entrevista. Todavia, ao iniciar a transcrição das entrevistas realizadas naquela manhã, percebi que a primeira metade da segunda entrevista não havia sido registrada pelo aparelho, provavelmente devido à bateria fraca.

6º dia (17.12.2015)

07h30min-09h00min

Era a última aula das turmas com o professor de História, onde os alunos realizariam as últimas apresentações sobre a história da Música Popular Brasileira. A aula foi na sala de vídeo. O espaço é pequeno, não sendo adequado para comportar o número de alunos presentes. O ar condicionado também não ajuda muito. A televisão, apesar de grande, fica em uma posição que prejudica a visualização das imagens, uma vez que a sala não tem cadeiras na vertical, ficando uns na frente dos outros. Há uma tela para datashow, localizada na parede lateral, à direita, porém não há nenhum datashow fixo na sala.

A aula começou às 07h49min. Havia poucos alunos na sala, cerca de quatorze. O professor chamou o primeiro grupo do dia a se apresentar, que falariam sobre “Secos e Molhados”. Muitos alunos foram chegando durante as primeiras apresentações. Ao fim da aula, a sala estava lotada, com uma média de cinquenta estudantes. Ao término da apresentação do grupo responsável pelos “Secos e Molhados”, o professor interveio



ênfatizando um equívoco cometido por um dos alunos, ao afirmar que Ney Matogrosso teria uma voz “afeminada”. Segundo o professor, ele tem é um contratenor, uma das vozes mais raras de se encontrar.

O segundo grupo ficou responsável por apresentar a história de “Raul Seixas”. O que me chamou a atenção foi o uso, por uma das alunas, do uso do celular para leitura no lugar do papel (utilizado pelas demais da sua equipe), demonstrando aquela que talvez seja uma mudança cada vez mais comum nos espaços escolares e acadêmicos e como os novos aparelhos tecnológicos podem intervir positivamente no ambiente escolar.

A terceira apresentação foi sobre “Rita Lee”, quando novamente houve o uso do aparelho celular. Dessa vez, ao invés de utilizá-lo para leitura, ele foi utilizado para se conectar diretamente ao projetor, fazendo a apresentação a partir dele.

“Cazuza” foi o tema do quarto grupo a se apresentar.

A quinta equipe ficou responsável por “Titãs”. Nesta apresentação algo me chamou bastante atenção, quando ao apresentar o vídeo da música “Epitáfio”, pude reparar muitos dos alunos cantando a música em coro. Foi bastante bonito e emocionante. Mesmo com a sala escura, dava para notar o olhar atento dos discentes para a tela, vendo o videoclipe da canção, e as vozes somando-se umas às outras, resultando em uma cena memorável.

Cena semelhante aconteceu na apresentação do sexto grupo, responsável por “Renato Russo”. Ao fim da exposição, a equipe exibiu um vídeo da música “Tempo Perdido”, e novamente quase todos os presentes cantaram a canção juntos.

A sétima equipe apresentou a história de “Cássia Eller”.

O oitavo grupo, por sua vez, apresentou uma banda mais recente, “Charlie Brown Jr”. Este foi a única apresentação que após o seu término, o professor não comentou nada a respeito.

Para encerrar, a nona equipe apresentou a história de “Nando Reis”.

Todos os grupos utilizaram de slides em PowerPoint para realizar suas apresentações.

Finalizando a última aula, o professor falou sobre o objetivo da atividade, que era conhecer melhor a história da Música Popular Brasileira.

13h00min-14h45min

Entrevista com os alunos do 3º B (*Ádria Maria de Oliveira Ribeiro, Gabriel Dória de Souza Porto, Levi Alexander Azevedo Pina, Daniel Santos de Jesus*). A entrevista foi realizada na sala 8 do Departamento de Educação (a sala de minha orientadora).

7º dia (21.12.2015)

08h00min-09h30min

Entrevistas com os alunos do 3º A (*Juliana Cristina Lima Dal Farra e Vivian Maria Ferreira Lemos*) e do 3º B (*Taís Fernanda Félix dos Santos e Tawã Curcino Freire Mendonça Santos*), realizadas na sala de vídeo do CODAP.



APÊNDICE 3

PARA ALÉM DE LIVROS, FILMES!⁶⁶

Apresentamos, a seguir, algumas películas que podem contribuir na contextualização de nossa temática e que podem ser úteis para pensar o uso pedagógico de filmes – em contexto escolar ou não-escolar. Depois de todo o percurso teórico evidenciado nesta pesquisa sobre a experiência estética proporcionada pela sétima arte, nada mais justo que indicar algumas obras cinematográficas aos leitores e às leitoras, para apreciação e reflexão. Deixamos claro que não se trata, neste caso, de impor aos filmes indicados uma interpretação normativa, doutrinária, como se fosse esta a única válida ou possível; mas ao contrário, nossa intenção é a de demonstrar o potencial pedagógico contido nos filmes a partir de suas diferentes perspectivas. São apenas pontos de vista sobre obras que nos possibilita pensar o cinema e a educação em suas múltiplas linguagens e leituras. Um convite ao diálogo e ao encanto que a magia do cinema proporciona. No mais, desejamos a todos e todas, boas sessões!

SOBRE A MAGIA DO CINEMA

CINEMA “A Invenção de Hugo Cabret” (*Hugo*, 2011, de Martin Scorsese) – Um longa-metragem que faz uma homenagem ao cineasta Georges Méliès, um dos “pioneiros” do cinema no formato como o conhecemos hoje e considerado o responsável por levar à indústria cinematográfica sua aura de “fábrica de sonhos”.

CINEMA “Cinema Paradiso” (*Nuevo Cinema Paradiso*, 1988, de Giuseppe Tornatore) – Até hoje este é considerado um dos principais filmes que demonstra o potencial e o poder do cinema na vida das pessoas. A história baseia-se na amizade entre um garoto um velho projecionista, por meio das sessões no Cinema Paradiso. Uma verdadeira homenagem àqueles que apreciam e trabalham com esta arte.

CINEMA “Cine Majestic” (*The Majestic*, 2001, de Frank Darabont) – Um famoso roteirista perde a memória em um acidente de carro, indo parar em uma pequena cidade onde é confundido com um herói local que todos consideravam ter sido vítima da Guerra (e que antes de seu falecimento ajudava o pai a manter o cinema da cidade). Com seu “retorno”, acontece a reabertura do cinema, trazendo de volta a magia da sétima arte à comunidade.

CINEMA “Tapete Vermelho” (2005, de Luís Alberto Pereira) – Filme nacional que traz a saga de um pai, seu filho, sua esposa e um burro, residentes do campo no interior de São Paulo, em direção à cidade, para que o pai pague uma promessa: assistir junto com o filho um filme do Mazaropi no cinema (assim como seu pai fez com ele). Um belo retrato de como o cinema desperta emoções e evoca sensibilidades nos mais diferentes contextos socioculturais.

⁶⁶ Inspirados no texto de Cecília Berengo e Sara Di Maio (2011), em que no final da discussão as autoras sugerem algumas obras que dialogam com o tema apresentado – na seção que elas denominam de “Não me apetece ler... Vou ver um filme” –, apresentamos algumas sugestões de obras cinematográficas, descrevendo-as de forma breve, que podem relacionar-se com nosso estudo e ajudar o leitor a compreender melhor algumas das questões abordadas na dissertação. (BERENGO, C.; DI MAIO, S. **Nós somos a paisagem. Como interpretar a Convenção Europeia da Paisagem**. Guimarães – Portugal: MAPa2012, set., 2011. Disponível em: http://issuu.com/mapa2012/docs/nos_somos_a_paisagem).



CINEMA “Saneamento Básico – O Filme” (2007, de Jorge Furtado) – Moradores de uma vila no Rio Grande do Sul se reúnem para tentar resolver o problema do esgoto a céu aberto, que a prefeitura local diz não ter dinheiro para solucionar. Eles então ficam sabendo de uma verba referente a um concurso de curtas-metragens (a única verba disponível, segundo a prefeitura). Logo, se juntam para produzir um filme e disputar o concurso visando construir a fossa com o dinheiro da premiação. Interessante notar como este filme de Furtado serve para compreendermos que o fazer cinematográfico não é exclusividade de grandes produtoras e como isso pode afetar a vida das pessoas.

CINEMA “Super 8” (2011, de J. J. Abrams) – Um grupo de crianças rodando um filme para participar de uma competição local, quando um grande acidente acontece na estação ferroviária, exatamente no momento em que eles realizavam as filmagens. O que faz este filme entrar nessa lista é a forma como o diretor J. J. Abrams realiza seu trabalho, referenciando diferentes processos do fazer cinematográfico, nos apresentando com uma obra que homenageia o cinema para seus amantes.

CINEMA “Rebobine, Por Favor” (*Be Kind Rewind*, 2008, de Michel Gondry) – Outra obra a fazer uma belíssima homenagem ao cinema, sobretudo à época do antigo VHS (*Video Home System*, também conhecido por aqui como as famosas “fitas de vídeo”). O diretor Michel Gondry nos brinda com a hilária interpretação de Jack Black e Mos Def interpretando grandes personagens e cenas da história do cinema, depois que um acidente desmagnetiza todas as fitas da locadora em que Mos trabalha. Um filme para todos, principalmente para quem gosta e conhece de cinema.

CINEMA “O Último Cine Drive-in” (2015, de Iberê Carvalho) – A relação emotiva/sensitiva entre os funcionários do último “cinema ao ar livre” do Brasil, localizado em Brasília, e as memórias/histórias que ele representa na vida desses sujeitos. Uma crítica comovente à situação de muitas salas de exibição de rua no Brasil, destinadas à “morte” e ao esquecimento.

CINEMA “Cine Holliúdy” (2012, de Halder Gomes) – Mais uma produção brasileira, que mostra como a televisão ganhou destaque nos interiores do país a partir de 1970, enquanto o cinema foi gradativamente fechando suas portas. Na trama, vemos um sujeito tentando, a todo custo, montar um cinema numa pequena cidade do Ceará, num ímpeto de vontade e nostalgia.

CINEMA “O Guia Pervertido do Cinema” (*The Pervert's Guide to Cinema*, 2006, de Sophie Fiennes) – Um documentário que traz o filósofo esloveno Slavoj Žižek abordando o cinema e a relação que estabelecemos com esta arte – para isso o filósofo faz diversas incursões em cenas emblemáticas da história do cinema, analisando-as com seu peculiar senso crítico, nos fazendo refletir sobre nós mesmos a partir da sétima arte.

SOBRE CAMINHOS...

CINEMA A escrita de uma dissertação é como uma jornada, em que a cada percurso caminhado você vai conhecendo mais sobre seu objeto de estudo, sobre seu tema e, em muitos casos, sobre si mesmo. As leituras, eventos, conversas e escrita nos possibilitam “viagens”, onde a aprendizagem então se materializa. No cinema, existem muitas obras



que trazem o aprendizado desse trajeto, entre elas: “Voando Alto” (*Eddie the Eagle*, 2016, de Dexter Fletcher); “Califórnia” (2015, de Marina Person); “Eu, Você e a Garota Que Vai Morrer” (*Me and Earl and the Dying Girl*, 2015, de Alfonso Gomez-Rejon); “Beasts of No Nation” (*Beasts of No Nation*, 2015, de Cary Joji Fukunaga); “Divertida Mente” (*Inside Out*, 2015, de Pete Docter e Ronnie Del Carmen); “Boyhood: da Infância à Juventude” (*Boyhood*, 2014, de Richard Linklater); “O Menino e o Mundo” (2013, de Alê Abreu); “Uma Viagem Extraordinária” (*The Young and Prodigious T. S. Spivet*, 2013, de Jean-Pierre Jeunet); “O Gigante Egoísta” (*The selfish giant*, 2013, de Clio Barnard); “Temporário 12” (*Short team 12*, 2013, de Destin Daniel Cretton); “La Jaula de Oro” (2013, de Diego Quemada-Díez); “O Verão da Minha Vida” (*The Way Way Back*, 2013, de Nat Faxon e Jim Rash); “Mudando o Destino” (*Målmhaus*, 2013, de Ragnar Bragason); “Amor Bandido” (*Mud*, 2012, de Jeff Nichols); “Eles Voltam” (2012, de Marcelo Lordello); “Colegas” (2012, de Marcelo Galvão); “7 Caixas” (*7 cajas*, 2012, de Juan Carlos Maneglia e Tana Schembori); “O Que Eu Mais Desejo” (*Kiseki*, 2011, de Hirokazu Koreeda); “Tomboy” (*Tomboy*, 2011, de Céline Sciamma); “Boy” (*Boy*, 2010, de Taika Waititi); “As Melhores Coisas do Mundo” (2010, de Láis Bodanzky); “Neds” (*Neds*, 2010, de Peter Mullan); “Trampolim do Forte” (2010, de João Rodrigo Mattos); “O Último Verão de La Boyita” (*El último verano de La Boyita*, 2009, de Julia Solomonoff); “Onde Vivem os Monstros” (*Where the wild things are*, 2009, de Spike Jonze); “O Contador de Histórias” (2009, de Luiz Vilaça); “Pequena Miss Sunshine” (*Little miss sunshine*, 2006, de Jonathan Dayton e Valerie Faris); “Tartarugas Podem Voar” (*Lakposhtha parvaz mikonand*, 2004, de Bahman Ghobadi); “A Viagem de Chihiro” (*Sen to Chihiro no Kamikakushi*, 2001, de Hayao Miyazaki); “Filhos do Paraíso” (*Bacheha-Ye aseman*, 1997, de Majid Majidi); “Vida Sem Destino” (*Gummo*, 1997, de Harmony Korine); “Kids” (*Kids*, 1995, de Larry Clark); “Conta Comigo” (*Stand by Me*, 1986, de Rob Reiner), entre muitos outros, que trazem essa jornada do ponto de vista das crianças e/ou jovens. Com uma perspectiva diferente, temos entre tantos: “Enquanto Somos Jovens” (*While We’re Young*, 2014, de Noah Baumbach); “Livre” (*Wild*, 2014, de Jean-Marc Vallée); “Além da Estrada” (*Por El Camino*, 2010, de Charly Braun); “Na Natureza Selvagem” (*Into the Wild*, 2007, de Sean Penn); “Diários de Motocicleta” (*Diarios de Motocicleta*, 2004, de Walter Salles); “Encontros e Desencontros” (*Lost in Translation*, 2003, de Sofia Coppola); “Forrest Gump: O Contador de Histórias” (*Forrest Gump*, 1994, de Robert Zemeckis); e “Jamaica Abaixo de Zero” (*Cool Runnings*, 1993, de Jon Turteltaub); que trazem o campo de visão do adulto sobre esse trajeto. E com outra perspectiva distinta das anteriores, podemos citar: “A Terra e a Sombra” (*La tierra y la sombra*, 2015, de César Augusto Acevedo); “Ruth & Alex” (*5 Flights Up*, 2014, de Richard Loncraine); “O Amor É Estranho” (*Love is Strange*, 2014, de Ira Sachs); “Nebraska” (2013, de Alexander Payne); “Um Fim de Semana em Paris” (*Le Week-End*, 2013, de Roger Michell); “O Último Amor de Mr. Morgan” (*Mr. Morgan’s Last Love*, 2013, de Sandra Nettelbeck); “O Ciclo da Vida” (*Fei yue lao ren yuan*, 2012, de Yang Zhang); “Poesia” (*Shi*, 2010, de Chang-dong Lee); “Estão Todos Bem” (*Everybody’s Fine*, 2009, de Kirk Jones); e “Antes de Partir” (*The Bucket List*, 2007, de Rob Reiner), que promovem um outro olhar dos caminhos que seguimos – dessa vez sob o ponto de vista da velhice – ou como também é conhecida: a fase da “terceira idade”.

... QUE SE CRUZAM

 Essa jornada, descrita no último parágrafo, nem sempre termina da forma mais agradável – ou desejável – possível. E isso também pode acontecer na escrita da dissertação, quando não conseguimos realizar um trabalho que esteja à altura daquele



que podemos ou queremos realizar. Logo, o aprendizado da jornada está vinculado a diversos fatores, que influenciam direta ou indiretamente no processo final. No cinema, temos alguns filmes que demonstram o quanto o resultado final de uma etapa ou processo nem sempre pode ser definido apenas pela ação individual dos sujeitos; os caminhos que se cruzam ao longo de uma jornada podem ser evidenciados em muitas obras, dentre as quais: “Fique Comigo” (*Asphalte*, 2015, de Samuel Benchetrit); “A Travessia” (*The Walk*, 2015, de Robert Zemeckis); “Truman” (*Truman*, 2015, de Cesc Gay); “Papéis ao Vento” (*Papeles en el viento*, 2015, de Juan Taratuto); “Victoria” (*Victoria*, 2015, de Sebastian Schipper); “Tudo Que Aprendemos Juntos” (2015, de Sérgio Machado); “Interestelar” (*Interstellar*, 2014, de Christopher Nolan); “O Grande Hotel Budapeste” (*The Grand Budapest Hotel*, 2014, de Wes Anderson); “Orgulho e Esperança” (*Pride*, 2014, de Matthew Warchus); “Quando Meus Pais Não Estão Em Casa” (*Ilo Ilo*, 2013, de Anthony Chen); “Mesmo Se Nada Der Certo” (*Begin Again*, 2013, de John Carney); “As Horas Finais” (*These Final Hours*, 2013, de Zak Hilditch); “Procura-se um Amigo para o Fim do Mundo” (*Seeking a Friend for the End of the World*, 2012, de Lorene Scafaria); “Perigo por Encomenda” (*Premium Rush*, 2012); “O Lado Bom da Vida” (*Silver Linings Playbook*, 2012, de David O. Russell); “A Busca” (2012, de Luciano Moura); “Um Conto Chinês” (*Un cuento chino*, 2011, de Sebastián Borensztein); “Intocáveis” (*Intouchables*, 2011, de Olivier Nakache e Eric Toledano); “Ganhar ou Ganhar – A Vida é um Jogo” (*Win Win*, 2011, de Tom McCarthy); “A Grande Virada” (*The Company Men*, 2010, de John Wells); “127 Horas” (*127 Hours*, 2010, de Danny Boyle); “O Concerto” (*Le Concert*, 2009, de Radu Mihaileanu); “Soul Kitchen” (2009, de Fatih Akin); “Coração Louco” (*Crazy Heart*, 2009, de Scott Cooper); “Amor Sem Escalas” (*Up in the Air*, 2009, de Jason Reitman); “Confusões em Família” (*City Island*, 2009, de Raymond De Felitta); “Bem-Vindo” (*Welcome*, 2009, de Philippe Lioret); “O Homem Que Mudou o Jogo” (*Moneyball*, 2008, de Bennett Miller); “Quem Quer Ser Um Milionário” (*Slumdog Millionaire*, 2008, de Danny Boyle e Loveleen Tandan); “Ponyo: Uma Amizade Que Veio do Mar” (*Gake no ue no Ponyo*, 2008, de Hayao Miyazaki); “Filhos da Esperança” (*Children of Men*, 2006, de Alfonso Cuarón); “Poder Além da Vida” (*Peaceful Warrior*, 2006, de Victor Salva); “À Procura da Felicidade” (*The Pursuit of Happyness*, 2006, de Gabriele Muccino); “O Sol de Cada Manhã” (*The Weather Man*, 2005, de Gore Verbinski); “Sideways – Entre Umas e Outras” (*Sideways*, 2004, de Alexander Payne); “Clube da Lua” (*Luna de Avellaneda*, 2004, de Juan José Campanella); “O Terminal” (*The Terminal*, 2004, de Steven Spielberg); “Peixe Grande e Suas Histórias Maravilhosas” (*Big Fish*, 2003, de Tim Burton); “O Fabuloso Destino de Amélie Poulain” (*Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, 2001, de Jean-Pierre Jeunet); “Central do Brasil” (1998, de Walter Salles); “Contato” (*Contact*, 1997, de Robert Zemeckis); “Um Sonho de Liberdade” (*The Shawshank Redemption*, 1994, de Frank Darabont); “Asas do Desejo” (*Der Himmel über Berlin*, 1987, de Wim Wenders); “Rocky: Um Lutador” (*Rocky*, 1976, de John G. Avildsen), “A Felicidade Não Se Compra” (*It's a Wonderful Life*, 1946, de Frank Capra), entre outros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao relacionar filmes ou séries de investigação com os procedimentos metodológicos encontrados no processo de pesquisa (em especial aqueles ancorados na fenomenologia-hermenêutica), acreditamos estar contribuindo para pensar como os caminhos do estudo acadêmico podem se delinear a partir de nossa entrada no campo e do olhar que lançamos ao ambiente inserido e aos sujeitos nele envolvidos – tentando interpretar o



“fenômeno” em suas múltiplas relações. Um procedimento que requer tempo, paciência e atenção para que o “caso” seja resolvido (ou descrito/interpretado/compreendido).

CINEMA “True Detective” (2014, de Nic Pizzolatto) – Na primeira temporada desta série, criada como uma antologia, em que a cada nova temporada conta-se uma história distinta da anterior, com personagens também diferentes, acompanhamos uma dupla de detetives tentando solucionar um antigo caso que lhes rendeu um grande problema. O processo investigativo da série, fazendo as inter-relações para solucionar o acontecimento, não deixa de ser semelhante ao que fazemos no trabalho dissertativo, quando tentamos relacionar nossos dados empíricos com os teóricos, por meio de muita observação e reflexão – uma vez que um mínimo detalhe pode nos fornecer as respostas para nossas perguntas, bem como acontece com os investigadores forenses e os detetives.

CINEMA “O Jardineiro Fiel” (*The Constant Gardener*, 2005, de Fernando Meirelles), pode ser um bom exemplo de quando, providos de provas e evidências (ou, no campo acadêmico, dos dados das entrevistas e das observações), o pesquisador começa a compreender melhor seu objeto e sua própria pesquisa, dando sentido e significado àquelas provas e dados, determinando o desenvolvimento de sua investigação.

CINEMA “O Abrigo” (*Take Shelter*, 2011, de Jeff Nichols) – Imagine, num processo de investigação acadêmica, se deparar com os dados, registrá-los, descrevê-los, analisá-los e, quando vai se iniciar o trabalho de escrita, você não consegue dar continuidade, não consegue ir além das primeiras linhas ou de poucas páginas? E o suposto problema não parece estar no método ou nos dados, e sim em você, conforme indicam as orientações e as pessoas que o cercam. Então você tenta mais uma vez. No entanto, seu instinto diz que, mesmo com todos os cálculos ou orientações, seguir aquele caminho não te levará a lugar algum. De repente você vislumbra outra possibilidade, que contraria o que todos dizem (inclusive sua orientadora ou seu orientador). Você correria o risco de contrariar sua orientadora, colegas, e até mesmo os próprios teóricos que são considerados referências, para investir no seu instinto? Este filme mostra, em certa medida, este processo, as consequências de seguir nossos instintos mesmo quando ninguém – talvez até a própria pessoa – acredita realmente naquilo. Uma problemática se apresenta com esta sessão: é possível seguir os instintos no campo da ciência? Às vezes, as mais adequadas técnicas e métodos de pesquisa adaptam nosso olhar para enxergar somente uma direção, diminuindo nossa capacidade de percepção diante do objeto ou fenômeno estudado. Nestes momentos, seguir o instinto talvez seja um risco necessário, afinal.

CINEMA “A Vila” (*The Village*, 2004, de M. Night Shyamalan) – Um grupo de pessoas se refugia numa vila longe de qualquer contato com outras pessoas, até que um dos seus habitantes precisa de remédios, fazendo com que se crie uma discussão entre deixar ou não alguém ir em busca de medicamentos, pois os anciões consideram que a permissão para sair pode trazer graves consequências ao grupo. Podemos relacionar este filme com o processo de aprendizagem, em relação ao medo do desconhecido, onde o conhecimento pode servir como uma abertura para alargar a visão de mundo e despertar novos interesses e curiosidades aos indivíduos (não restringindo sua ação a um pequeno espaço, mas possibilitando alcançar novos horizontes), exigindo daquele que escolha este caminho coragem e cuidado na análise dos fenômenos para não interpretá-los de forma apressada e acrítica.



CINEMA “Whiplash - Em Busca da Perfeição” (*Whiplash*, 2014, de Damien Chazelle) – Um jovem estudante que frequenta uma das melhores escolas de música do mundo e que sonha ser o melhor baterista de sua geração. Para isso, ele será forçado a fazer difíceis escolhas que dizem respeito à sua vida. No processo de pesquisa, às vezes também devemos abrir mão de muitas coisas na tentativa de obter sucesso com nossa empreitada. Mas, será que vale a pena? O filme traz uma boa reflexão sobre isso.

CINEMA “Gattaca - Experiência Genética” (*Gattaca*, 1997, de Andrew Niccol) – Em um mundo onde os seres humanos concebidos biologicamente são considerados “inválidos” perante aqueles criados geneticamente em laboratórios, um desses “invisíveis” resolve desafiar o sistema em busca de um antigo sonho: ir para o espaço. Outro filme que reflete sobre os sacrifícios que fazemos para alcançar nossos objetivos.

CINEMA “Locke” (2013, de Steven Knight) – Um filme gravado em tempo real, com apenas um personagem em cena, mostrando a jornada de um indivíduo guiando seu carro em uma rodovia à noite, enquanto tenta resolver problemas inerentes à sua vida profissional e pessoal. Em relação à escrita acadêmica, podemos nos comparar a este personagem: percorrendo muitas vezes sozinhos um trajeto com muitas tensões.

SOBRE A OBSERVAÇÃO

CINEMA Existem algumas obras cinematográficas que nos coloca numa posição privilegiada de observador, que nos impele a compreender aquelas cenas, imagens, sons, personagens, silêncios, ações e reações, os fenômenos que se formam e se transformam na tela à nossa frente. Muitas vezes sem heróis e vilões, sem mocinhas indefesas e príncipes valentes, ou sem início, meio e fim como habitualmente nos acostumamos, estas são obras que apresentam suas peculiaridades e especificidades, e que nos instiga a olhá-las mais atentamente deixando de lado alguns dos nossos pré-conceitos, nos convidando a se distanciar para melhor enxergar o fenômeno em si. A seguir apresentamos alguns filmes que parecem não apenas nos convidar, mas nos confrontar a observá-los, a compreendê-los e interpretá-los – numa tentativa de, na verdade, observar-compreender-interpretar, a partir deles, o mundo e seus fenômenos; o outro (o outro ser humano ou o outro ser vivo) e nós mesmos. Entre eles, podemos citar: “Decisão de Risco” (*Eye in the Sky*, 2015, de Gavin Hood); “Sicario: Terra de Ninguém” (*Sicario*, 2015, de Denis Villeneuve); “Boi Neon” (2015, de Gabriel Mascaro); “The Normal Heart” (*The Normal Heart*, 2014, de Ryan Murphy); “E Agora? Lembra-me” (*E Agora? Lembra-me*, 2013, de Joaquim Pinto); “Capital Humano” (*Il capitale umano*, 2013, de Paolo Virzi); “Run & Jump” (*Run & Jump*, 2013, de Steph Green); “Miss Violence” (*Miss Violence*, 2013, de Alexandros Avranas); “O Voo” (*Flight*, 2012, de Robert Zemeckis); “Tabu” (*Tabu*, 2012, de Miguel Gomes); “7 Dias em Havana” (*7 días en La Habana*, 2012, de Laurent Cantet, Benicio Del Toro, Julio Medem, Gaspar Noé, Elia Suleiman, Juan Carlos Tabío e Pablo Trapero); “Elefante Branco” (*Elefante Blanco*, 2012, de Pablo Trapero); “Amor” (*Amour*, 2012, de Michael Haneke); “Os Descendentes” (*The Descendants*, 2011, de Alexander Payne); “O Cavalo de Turin” (*A torinói ló*, 2011, de Béla Tarr e Ágnes Hranitzky); “Tiranossauro” (*Tyrannosaur*, 2011, de Paddy Considine); “50%” (*50/50*, 2011, de Jonathan Levine); “Medianeras: Buenos Aires na Era do Amor Virtual” (*Medianeras*, 2011, de Gustavo Taretto); “O Porto” (*Le Havre*, 2011, de Aki Kaurismäki); “Oslo, 31 de Agosto” (*Oslo, 31. august*, 2011, de Joachim Trier); “Incêndios” (*Incendies*, 2010, de Denis



Villeneuve); “Além da Vida” (*Hereafter*, 2010, de Clint Eastwood); “Distrito 9” (*District 9*, 2009, de Neill Blomkamp); “A Estrada” (*The Road*, 2009, de John Hillcoat); “Apenas o Fim” (2008, de Matheus Souza); “O Nevoeiro” (*The Mist*, 2007, de Frank Darabont); “Apenas Uma Vez” (*Once*, 2007, de John Carney); “Medos Privados em Lugares Públicos” (*Coeurs*, 2006, de Alain Resnais); “Terra Fria” (*North Country*, 2005, de Niki Caro); “Crash – No Limite” (*Crash*, 2004, de Paul Haggis); “O Lenhador” (*The Woodsman*, 2004, de Nicole Kassell); “Medo e Obsessão” (*Land of Plenty*, 2004, de Wim Wenders); “Mar Adentro” (*Mar adentro*, 2004, de Alejandro Amenábar); “Sobre Meninos e Lobos” (*Mystic River*, 2003, de Clint Eastwood); “Elefante” e “Paranoid Park” (*Elephant*, 2003 e *Paranoid Park*, 2007, de Gus Van Sant); “Amores Brutos”, “21 Gramas” e “Babel” (*Amores perros*, 2000, *21 Grams*, 2003, e *Babel*, 2006, ambos de Alejandro González Iñárritu); “Segunda-Feira ao Sol” (*Los lunes al sol*, 2002, de Fernando León de Aranoa); “Dançando no Escuro” (*Dancer in the Dark*, 2000, de Lars Von Trier); “Magnólia” (*Magnolia*, 1999, de Paul Thomas Anderson); “O Show de Truman” (*The Truman Show*, 1998, de Peter Weir); “Contato” (*Contact*, 1997, de Robert Zemeckis); “Antes do Amanhecer”, “Antes do Pôr-do-Sol” e “Antes da Meia-Noite” (*Before Sunrise*, 1995, *Before Sunset*, 2004, e *Before Midnight*, 2013, ambos de Richard Linklater); “Tempo de Matar” (*A Time to Kill*, 1996, de Joel Schumacher); “Os Últimos Passos de Um Homem” (*Dead Man Walking*, 1995, de Tim Robbins); “Kids” (*Kids*, 1995, de Larry Clark); “Filadélfia” (*Philadelphia*, 1993, de Jonathan Demme); “Platoon” (*Platoon*, 1986, de Oliver Stone); “Minha Infância” (*My Childhood*, 1972, de Bill Douglas); “Dr. Fantástico” (*Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb*, 1964, de Stanley Kubrick); “Julgamento em Nuremberg” (*Judgment at Nuremberg*, 1961, de Stanley Kramer); “A Balada do Soldado” (*Ballada o soldate*, 1959, de Grigoriy Chukhrai); “12 Homens e Uma Sentença” (*12 Angry Men*, 1957, de Sidney Lumet); “Glória Feita de Sangue” (*Paths of Glory*, 1957, de Stanley Kubrick); “Ladrões de Bicicleta” (*Ladri di biciclette*, 1948, de Vittorio De Sica); “Cidadão Kane” (*Citizen Kane*, 1941, de Orson Welles); entre outros.

O CONTEXTO ESCOLAR NO/PELO CINEMA

CINEMA Listamos a seguir algumas obras que trabalham em sua temática com o contexto escolar, evidenciando as múltiplas relações, tensões e prazeres do processo educativo – formal ou informal – na relação estabelecida entre docentes, discentes e sociedade. Dentre as obras, destacamos: “Ao Mestre, Com Carinho” (*To Sir, With Love*, 1967, de James Clavell); “Clube dos Cinco” (*The Breakfast Club*, 1985, de John Hughes); “Sociedade dos Poetas Mortos” (*Dead Poets Society*, 1989, de Peter Weir); “Meu Mestre, Minha Vida” (*Lean on Me*, 1989, de John G. Avildsen); “Sarafina! O Som da Liberdade” (*Sarafina!*, 1992, de Darrell Roodt); “O Jarro” (*Khomreh*, 1992, de Ebrahim Forouzesh); “Perfume de Mulher” (*Scent of a Woman*, 1992, de Martin Brest); “Adorável Professor” (*Mr. Holland's Opus*, 1995, de Stephen Herek); “Mentes Perigosas” (*Dangerous Mind*, 1995, de John N. Smith); “Gênio Indomável” (*Good Will Hunting*, 1997, de Gus Van Sant); “Filhos do Paraíso” (*Bacheha-Ye aseman*, 1997, de Majid Majidi); “Patch Adams: O Amor é Contagioso” (*Patch Adams*, 1998, de Tom Shadyac); “A Outra História Americana” (*American History X*, 1998, de Tony Kaye); “Nenhum a Menos” (*Yi Ge dou bu neg shau*, 1999, de Yimou Zhang); “Encontrando Forrester” (*Finding Forrester*, 2000, de Gus Van Sant); “Duelo de Titãs” (*Remember the Titans*, 2000, de Boaz Yakin); “O Clube do Imperador” (*The Emperor's Club*, 2002, de Michael Hoffman); “Cidade dos Homens” (2002-2005, vários diretores); “Escola de Rock” (*The School of Rock*, 2003, de Richard Linklater); “O Sorriso de Mona Lisa”



(*Mona Lisa Smile*, 2003, de Mike Newell); “Pro Dia Nascer Feliz” (2005, de João Jardim); “Half Nelson - Encurralados” (*Half Nelson*, 2006, de Ryan Fleck); “Escritores da Liberdade” (*Freedom Writers*, 2007, de Richard LaGravenese); “Como Estrelas na Terra” (*Taare Zameen Par*, 2007, de Aamir Khan e Amole Gupte); “Entre os Muros da Escola” (*Entre les murs*, 2008, de Laurent Cantet); “A Onda” (*Die Welle*, 2008, de Dennis Gansel); “Verônica” (2008, de Maurício Dias); “Preciosa: Uma História de Esperança” (*Precious*, 2009, de Lee Daniels); “O Contador de Histórias” (2009, de Luiz Villaça); “Confissões” (*Kokuhaku*, 2010, de Tetsuya Nakashima); “F” (2010, de Johannes Roberts); “Uma Lição de Vida” (*The First Grader*, 2010, de Justin Chadwick); “Escolarizando o Mundo” (*Schooling the World: The White Man's Last Burden*, 2010, de Carol Black); “O Substituto” (*Detachment*, 2011, de Tony Kaye); “O Que Traz Boas Novas” (*Monsieur Lazhar*, 2011, de Philippe Falardeau); “Guerreiro” (*Warrior*, 2011, de Gavin O'Connor); “A Música Nunca Parou” (*The Music Never Stopped*, 2011, de Jim Kohlberg); “A Caça” (*Jagten*, 2012, de Thomas Vinterberg); “Depois de Lúcia” (*Después de Lucía*, 2012, de Michel Franco); “A Educação Proibida” (*La Educación Prohibida*, 2012, de German Doin); “Viver é Fácil Com Os Olhos Fechados” (*Vivir es fácil con los ojos cerrados*, 2013, de David Trueba); “A Lição” (*Urok*, 2014, de Kristina Grozeva e Petar Valchanov); “Quando Sinto Que Já Sei” (2014, de Antonio Sagrado Lovato, Raul Perez e Anderson Lima); “Numa Escola de Havana” (*Conducta*, 2014, de Ernesto Danaras); e “Paulina” (*La patota*, 2015, de Santiago Mitre).



Os elementos pré-textuais desta dissertação foram compostos nas seguintes tipologias:

Fredericka the Great

DK Breakfast Burrito

AC Filmstrip

A song for Jennifer

Windsor LtCn BT