

CLARA OLIVEIRA SOUSA DE ALMEIDA

Mudanças nas culturas cinematográficas e seus impactos no uso do cinema na escola

Trabalho Complementar de Curso apresentado à
Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Cordeiro

SÃO PAULO
2023

Resumo

Nesta pesquisa foi realizado o levantamento de experiências educativas realizadas em escolas brasileiras a partir da década de 1980 na Educação Básica que envolvessem o uso do cinema dentro da escola com o objetivo de compreender se, e como, as mudanças na cultura cinematográfica das últimas décadas impactaram esse uso. Para tal, foi adotado o conceito de Harbord de cultura cinematográfica, para o qual a cultura cinematográfica é composta por pelos elementos que envolvem o processo cinematográfico, desde a produção até as práticas do espectador para com o filme. Para realizar o levantamento de experiências foram utilizadas fontes como revistas, teses e dissertações. E para o desdobramento da pesquisa, a fim de expandir a amostra de experiências, foi criado e divulgado um questionário virtual. Os dados das experiências coletadas e os filmes utilizados foram catalogados e organizados para permitir uma análise comparativa das experiência de acordo com o período de transição para a cultura digital do consumo cinematográfico. A análise das experiências e dos filmes utilizados - mobilizando o histórico de políticas públicas que associam cinema e escola no país e conceitos relacionados à experiência do espectador no cinema - permitiu compreender que a ascensão da cultura cinematográfica digital impactou o uso do cinema na escola, aumentando sua frequência de uso e o aproximando de áreas da linguagem, como Língua Portuguesa, em contraposição à predominância discrepante de experiências associadas à disciplina de História no período anterior, mesmo que esta tenha mantido-se como principal mobilizadora do cinema na escola. Contudo, essa aproximação com áreas de linguagem não alterou a prática dominante de uso do cinema como recurso didático com foco narrativo.

Palavras-chave: Cinema. Escola. Cultura. Uso didático.

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO	7
PARTE I - CULTURA CINEMATOGRAFICA	9
O que é cultura cinematográfica?	9
Cultura cinematográfica no Brasil	14
PARTE II -TECNOLOGIA E EXPERIÊNCIA	16
Histórico da tecnologia cinematográfica	16
Experiência do espectador	19
A produção cinematográfica.....	20
PARTE III - O CINEMA E A ESCOLA NO BRASIL.....	23
PARTE IV - DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ANALISADAS	27
Experiências encontradas por meio da revisão bibliográfica.....	27
Experiências encontradas por meio de questionário.....	32
PARTE V - DESCRIÇÃO DOS FILMES.....	42
Perfil dos filmes utilizados na revisão bibliográfica.....	43
Perfil dos filmes utilizados nas experiências coletadas via questionário.....	45
PARTE VI – ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS VIA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	48
Análise do perfil das experiências	48
Análise do perfil dos filmes	50
PARTE VII - ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	53
Análise do perfil das experiências	53
Análise do perfil dos filmes	58
PARTE VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
APÊNDICES	67
Apêndice I.....	67

Apêndice II	67
Apêndice III	67
Apêndice IV	67

APRESENTAÇÃO

O cinema faz parte da minha vida desde que me recordo. Meus pais são muito envolvidos com cenário cultural e sempre trouxeram as práticas de frequentar o cinema e assistir filmes em casa. Apesar de trazerem muitos filmes direcionados ao público infantil, também gostavam de me mostrar seus filmes favoritos, independente do público ao qual se direcionava. Com isso, na minha infância meu filme favorito era *O Mágico de Oz* (1939). Muitos elementos me fascinavam neste filme, mas o que se destacava eram os recursos técnicos utilizados em sua produção. A mudança de identidade estética a partir do technicolor era o principal deles e me instigou a fazer pesquisas, com ajuda de meus pais, para entender como os realizadores tinham atingido aquele efeito.

Essas pesquisas fizeram com que eu me interessasse cada vez mais pelo processo de produção dos filmes e incorporasse isso como prática na minha rotina de consumo das obras cinematográficas. E essa rotina de consumo foi se tornando mais frequente quanto mais autônoma pude ser para acessar tais filmes e informações. Nesse sentido, ter vivido a transição do aparelho DVD para o consumo online dos filmes durante minha pré-adolescência e adolescência foi essencial para aumentar significativamente a quantidade de filmes e informações sobre a produção desses filmes que eu consumia. Inicialmente a pirataria foi central na facilitação desse acesso, em alguns anos as plataformas de *streaming* também passaram a compor esse cenário.

Na minha vida escolar comecei a ficar incomodada que as práticas de uso e estudo de cinema não acompanhavam essa crescente que vivia na vida extraescolar. As escolas particulares que estudei possuíam recursos materiais para exibir filmes em sala de aula e os utilizavam como recurso didático com uma frequência significativa, o que incomodava era não observar um aumento dessa frequência a partir dessas novas possibilidades de acesso. Na escola na qual realizei o Ensino Fundamental II, todos os filmes que assisti foram exibidos a partir da reprodução de um disco de DVD associado a um aparelho DVD ou um computador que o comportasse e um projetor. Ao questionar um dos meus professores do porquê de não utilizarmos filmes baixados nas aulas ele me explicou que não poderiam de fato utilizar um recurso ilegal de maneira didática e compreendi, apesar de ficar frustrada por saber que baixar filmes pela internet possibilitava acesso a filmes que não conseguiríamos ao depender da disponibilidade dele em uma locadora ou loja que vendesse os discos de DVD.

Quando cursei o Ensino Médio, já em outra escola, o uso dos filmes era muito menos frequente que na escola anterior, mas as plataformas de *streaming* já estavam difundidas, então todas as exibições realizadas durante meu período de estudos nessa escola foram

realizadas por meio de acesso a *streaming* em um computador associado a projetor. Assim, meu incômodo com o uso pouco frequente era ainda maior. Contudo, também nessa escola tive contato pela primeira vez com a exploração de aspectos da linguagem cinematográfica ao assistir um filme para disciplina escolar. Na aula de Filosofia assistimos ao filme *Ela* (2013) e um dos colegas de sala comentou sobre o trabalho com cores feito no filme para representar os diferentes estados emocionais do protagonista sem necessidade de que isso fosse explicitado por meio de roteiro ou atuação, o professor permitiu que explorássemos esse aspecto e nos instigou a procurar outros elementos técnicos que também fizessem parte da nossa compreensão do filme como um todo. Essa experiência foi tão interessante que me deixou ainda mais questionadora do porquê de usarmos tão poucos filmes nas aulas, a facilidade de acesso que tínhamos a partir da internet, com *streaming* e pirataria, e a disponibilidade de recursos materiais para exibição na escola não pareciam estar alinhados com a frequência de uso que eu esperava ou desejava.

Ao entrar na Pedagogia, descobri o campo da mídia educação a partir do professor Jaime Cordeiro, orientador deste trabalho, e passei a procurar mais referências sobre os cruzamentos entre Cinema e Educação. Em muitas das leituras sobre o tema, propunham-se projetos ou metodologias para retirar o cinema de um lugar de passa tempo ou de ilustração de conteúdos na escola, mas pouco se trazia sobre como de fato era utilizado. Me surgiu, então, a curiosidade de compreender melhor como o cinema estaria sendo utilizado de fato nas escolas, construir esse perfil. Além disso, minha trajetória com o cinema também me fez questionar se esse perfil havia mudado com o surgimento das novas possibilidades tecnológicas para reprodução dos filmes nas escolas. Assim, surgiu a ideia para este trabalho.

INTRODUÇÃO

Em *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (1935), Walter Benjamin discorre sobre o cinema e sua relação singular, em comparação às outras artes, com a aparelhagem e reprodutibilidade de seus produtos artísticos. O autor também destaca, em outros momentos de sua obra, que a produção cinematográfica é inteiramente guiada por esse aspecto, fundando em sua técnica as intencionalidades de tal reprodutibilidade.

Um bom exemplo dessa relação foi o processo de surgimento do Cinerama, que consistia no uso de três câmeras para realizar a filmagem em três partes e três projetores para reformar tal imagem. Esse modo de reprodução possibilitava uma imagem projetada muito maior e que abrangia uma amplitude da visão do espectador que o padrão anterior não tinha sido capaz de oferecer. Por consequência desta possibilidade de reprodução e do custo de produção dos filmes neste formato, muitos dos filmes produzidos em Cinerama apostavam em espetáculos exóticos em detrimento das narrativas dramáticas hegemônicas até então (MATTOS, 2006).

Assim, as possibilidades técnicas de reprodução de um filme influenciam diretamente em sua produção e caráter artístico, impactando significativamente os produtos dessa arte. A questão que procura ser respondida aqui é se a mudança nos produtos cinematográficos é acompanhada por uma mudança no uso desses produtos no contexto educacional, com base em experiências desenvolvidas no Brasil.

Para cumprir tal objetivo, fez-se necessário refletir sobre o conceito de *cultura cinematográfica*, mobilizado o proposto por Janet Harbord (2002) e associando-o ao histórico de práticas de consumo de cinema no Brasil. Em seguida, foi necessário compreender as mudanças no panorama das culturas cinematográficas com o advento da produção e consumo digital do cinema, a nova forma de reprodutibilidade que teve sua ascensão em meados dos anos 2000, e que relações estão implicadas a partir desse processo no cinema e suas esferas. Foi feita, então, uma revisão histórica das relações entre cinema e escola no Brasil para auxiliar na compreensão do contexto nacional de inserção do cinema nesse ambiente.

A fim de possibilitar a análise de experiências realizadas com cinema em escolas foram realizadas duas etapas: revisão bibliográfica para levantamento de artigos, teses e dissertações que relatem usos do cinema em ambiente escolar; e elaboração de um questionário virtual, aplicado com professores (aposentados e em atuação) e alunos e ex-alunos das redes públicas e privadas, sobre experiências com cinema em ambiente escolar; por fim, a análise dos dados produzidos nas etapas anteriores.

Na primeira etapa, foram selecionados artigos, teses e dissertações que relatavam experiências de uso do cinema em escolas e catalogação das seguintes informações:

- Estado de realização da experiência;
- Rede e modalidade de ensino;
- Disciplina de vinculação;
- Filme(s) exibido(s);
- Local e método de exibição;
- Objetivos e resultados apresentados;
- Caráter de utilização do filme;
- Finalidade da realização;
- Responsável pela mediação.

Além da quantificação dos dados encontrados, foi realizada uma catalogação detalhada dos filmes utilizados em tais experiências. Nesse momento serão quantificadas as seguintes informações:

- Países presentes na produção dos filmes;
- Formato de produção;
- Se era ou não uma adaptação;
- Metragem;
- Caráter ficcional ou não ficcional;
- Metagênero.

A segunda etapa consistiu na confecção e aplicação de um questionário virtual para que docentes atuantes e aposentados, além de alunos e ex-alunos das redes públicas e privadas, pudessem relatar suas práticas com o cinema ao longo das duas décadas com questões pensadas para coletar os mesmos dados da primeira etapa. A intenção era ser capaz de considerar uma amostra maior de relatos de experiência, portanto algumas questões que demandariam mais tempo dos respondentes, diminuindo o número provável de respostas integrais para o questionário foram deixadas de fora, mesmo sabendo que poderiam enriquecer ainda mais os dados coletados. Nesta etapa também foi realizada a quantificação das mesmas informações da etapa anterior referentes aos filmes utilizados nestes relatos.

Em seguida foi realizada a análise desses dados coletados para construir um perfil, tanto das experiências quanto dos filmes, que pudesse ser comparado entre recortes temporais, possibilitando a realização da comparação do uso do cinema na escola, segundo a amostra coletada, com o passar do tempo.

PARTE I - CULTURA CINEMATOGRAFICA

O que é cultura cinematográfica?

Para compreender o tema aqui proposto faz-se necessário destrinchar o que se considera cultura cinematográfica no contexto da presente pesquisa. O conceito aqui utilizado é aquele descrito por Janet Harbord em seu livro *Film Cultures* (Culturas cinematográficas), de 2002. Nele a autora destaca um fluxo do cinema e enfatiza que:

As práticas que dão forma ao fluxo do cinema incluem (mas não são esgotadas por) estratégias de produção, marketing, festivais cinematográficos, críticas, distribuidoras e locais de exibição. Estas são mais do que um processo de mediação cunhando o caminho entre oferta e demanda. As estruturas, padrões e formações produzidas por estas práticas em parte informam a produção e moldam o consumo em um ciclo que nunca se conecta de fato. O que essas práticas engendram, eu argumento, são culturas cinematográficas particulares, incorporando o cinema em práticas cotidianas que são em certa medida mapeadas historicamente, preenchendo os contornos das formações socioculturais existentes.¹ (HARBORD, 2002, p.5, tradução minha)

A fim de elucidar as questões que permeiam essas culturas, faz-se necessário remontar historicamente o processo de construção desses fluxos e do cinema como elemento cultural. Harbord se apoia em Bourdieu para refletir sobre a constituição de cultura, a partir do *habitus*. O *habitus*, de acordo com Bourdieu (1982), é um conjunto de práticas individuais constituídas socialmente. Ou seja, práticas que são realizadas pelo indivíduo, mas que possuem uma construção sócio-histórica que motiva a escolha e realização dessas práticas. O foco da autora ao mobilizar tal conceito é trabalhar a noção de gosto, que muito se infiltra nas relações entre sujeito e arte. O gosto, como parte de um *habitus*, é colocado como uma questão individual, mas, na verdade, possui suas raízes em uma projeção de imagem do lugar social desejado pelo sujeito.

Assimilar este conceito mobilizado pela autora é fundamental para observar a situação dialética das culturas cinematográficas apontadas inicialmente. Para Bourdieu, existiam duas culturas de consumo de arte que se colocavam em pólos opostos de um espectro de relação entre o indivíduo e a obra. De um lado encontrava-se a cultura aristocrática, que, no período de estudo de Bourdieu, prezava por distanciar a si mesmo da obra e a obra do cotidiano. Assim, a relação entre o sujeito e a obra deveria ser de apreciação e elaboração intelectual, e a obra desconectada de práticas e proposições temáticas ordinárias. No outro pólo, encontrava-se a cultura das massas, da classe trabalhadora, que prezava por uma relação de identificação

¹ The practices that shape the flow of film include (but are not exhausted by) production strategies, marketing, film festivals, reviewing, distribution channels and sites of exhibition. These are more than mediating processes suturing the path between supply and demand. The structures, patterns and formations produced by these practices in part inform production and shape consumption in a circle that never quite connects. What these practices engender, I argue, are particular film cultures, embedding film within practices of everyday life that are to a certain extent mapped out historically, filling the contours of the existing socio-cultural formations.

com a obra, principalmente por meio das proposições temáticas próximas ao cotidiano. Assim, as propostas cinematográficas que optavam por trabalhar com o espetáculo estariam mais próximas da cultura aristocrática enquanto a cinematografia realista estaria mais próxima da cultura de massa.

Todavia, como pontuado pela autora, essa relação se insere em processos históricos e é dinâmica. Com a emergência da cultura tecnológica e sua aproximação da cultura artística no final do século XIX, algumas transformações ocorrem nesse panorama. Essas transformações impactaram de maneiras distintas cada grupo cultural de produtores, instituições e espectadores. A fotografia já havia trazido parte das inovações tecnológicas do cinema ao público, quando este emerge há uma realocação da posição social desta arte. Enquanto o cinema, com suas imagens em movimento, entra no lugar de espetáculo e no domínio do entretenimento e lazer, a fotografia migra para um domínio museológico e de exibições de observação. Aparece, então, uma relação inédita entre tecnologia e cultura por causa da dependência constante daquela para que se possa experienciar o cinema. Até este momento a tecnologia e a cultura se colocavam em polos opostos de discursos e estilos de vida, enquanto a tecnologia estava conectada ao trabalho via industrialização, a cultura, muito ligada aos ideais aristocráticos e iluministas, estava conectada ao campo do intelectual, sublime e nobre. Assim, o cinema emerge como produto híbrido de um panorama binário entre vida e arte.

As próprias exibições do começo do cinema possuíam essa hibridez como característica marcante, imbricando vida e arte ao trabalhar com os limites do real na relação com a audiência. Isso ocorria tanto pela representação de locais cotidianos ao público quanto pelas práticas de exibição que envolviam muitas vezes apresentações musicais ou comentários associados ao filme. Inicialmente, inclusive, a narrativa em si era elemento secundário em relação à experiência cinematográfica, trabalhar com as reações dos espectadores a partir da construção desses espetáculos era foco. A dicotomia entre cultura popular e cultura de vanguarda migra, por consequência, para o espaço de uma cultura cinematográfica baseada na narrativa e de uma cultura cinematográfica baseada na forma. A primeira, com produções focadas em construções de narrativa linear próximas a outras formas de arte narrativa já existentes passa a ser associada à cultura popular. Já a segunda, com produções voltadas para gerar reações, principalmente de choque, na audiência, passa a ser associada à cultura de vanguarda. Com isso consolidam-se dois elementos que passam a ser constituintes da cultura cinematográfica no âmbito da produção: a aproximação a formas culturais legitimadas e consolidadas, como o teatro e a literatura, e um foco em estabelecer relações intertextuais com tais formas de arte a partir de gostos culturais ligados às classes sociais da audiência. Faz-se necessário ressaltar que essas proposições não significam que todos os sujeitos realizem as

práticas conectadas a sua classe, apenas que essas relações são socialmente construídas para serem associadas à imagem de uma ou outra classe.

Apropriar-se desse processo é relevante para compreender o que passa a caracterizar o cinema como forma de arte e indústria de entretenimento dentro do panorama social, principalmente europeu e norteamericano, a partir da década de 1910. Nesse momento, torna-se elemento fundante nas práticas de produção e marketing do cinema a intenção de atrair e se tornar desejável para a classe média. Esse movimento é acompanhado por um processo de censura e padronização de exibições com base nos valores morais desta classe. Para realizar a gestão desse processo foram criados, em diversos países, companhias de patentes, responsáveis por verificar a adequação dos filmes produzidos aos valores estabelecidos. Por volta do meio da mesma década, os espaços de exibição de cinema passam a receber investimentos em infraestrutura específica para o consumo de filmes, mudando significativamente a experiência cinematográfica dos espectadores. Para além disso, Harbord destaca que, ao mesmo tempo, “[...] a função de entretenimento do cinema foi repaginada a partir do discurso da educação; jornais de comércio, aponta Gunning, cada vez mais anunciavam filmes como educacionais e instrutivos”² (HARBORD, 2002, p. 24, *tradução minha*).

Firma-se, então, o cinema como uma cultura de massa, sendo associado ao formato narrativo. A proximidade do formato com as formas de arte já consolidadas mencionadas anteriormente tornava-o mais rentável e acessível. Acessível na medida em que foi relato comum entre as audiências dos primeiros filmes de formato misto (com uso de narrativas não-lineares ou experimentações de possibilidades singulares da linguagem cinematográfica) uma dificuldade em acompanhar sequências, conectar segmentos, e compreender os acontecimentos. Assim, a aproximação a estruturas narrativas lineares e construções imagéticas e de montagem mais próximas à linguagem teatral foi recurso para superar a circulação limitada que o cinema encontrava em seu início pela dificuldade em estabelecer relações com a audiência. Com este formato, o espectador passa a encontrar no cinema uma cultura de observação ao invés de uma de participação.

Durante essa consolidação em âmbito geral da cultura narrativa, contudo, não foi extinta a cultura de vanguarda. Harbord (2002) sugere que tais polarizações de culturas cinematográficas existem de maneira dialética, cada uma constrói sua identificação em relação, principalmente de oposição, em relação a outra. Assim, a cultura de vanguarda mantém as características de experimentação linguística e de proposição de espetáculos segue

² the entertainment function of film was redressed through the discourse of education; trade journals, notes Gunning, increasingly advertised films as educational and instructive.

existindo, tanto como preferência de determinados grupos sociais, como componentes presentes em alguns filmes narrativos. Esta presença se faz possível pois as identidades opostas construídas dessas culturas se baseiam em narrativa e estética, e pela característica audiovisual do cinema, torna-se possível criar experiências com características narrativas próximas a uma dessas culturas e elementos estéticos próximos a outra. É esta mesma possibilidade que dificulta a definição de qualquer uma das duas quando não em oposição a outra.

Posteriormente, a nomenclatura cinema de vanguarda foi substituída por cinema independente. E a partir desta nomenclatura constrói-se uma cultura cinematográfica socialmente conhecida como *cult*, uma cultura dos filmes independentes, que, por serem menos rentáveis, tornam-se menos subsidiados pelos estúdios e produtoras e muito mais valorizados pela crítica cinematográfica e pelo público que deseja se aproximar desse meio intelectualmente prestigiado. Já o cinema de massa passa a ser referido como *blockbuster* ou *mainstream*, ambos termos que se referem ao processo comercial e de circulação altamente difundido e financeiramente incentivado. Harbord (2002) argumenta, todavia, que a distinção entre tais culturas cinematográficas não se dá por suas escolhas estéticas ou narrativas, mas, principalmente, pelos locais de exibição. Isso porque os locais de exibição fazem parte de um contexto de relações estabelecidas entre o filme, os elementos do entorno e o espectador, portanto, indicando em que prática sociocultural este espectador está inserindo o cinema. A autora aponta três principais locais constituintes de culturas cinematográficas distintas: complexos de cinema (principalmente dentro de shoppings ou centros comerciais); museus ou galerias; e salas de cinema independente.

Para Harbord, ainda na mesma obra, cada um desses contextos de exibição permite identificar um dado tipo de cultura cinematográfica. Nos complexos de cinema aparecem os filmes *mainstream*, vistos como uma mercadoria assim como as quais compartilham o espaço. Nesse sentido, a cultura cinematográfica dos complexos incentiva grande circulação de filmes que buscam uma experiência cinematográfica grandiosa, para que o espectador acredite valer a pena o investimento nestas salas, e que estenda a experiência para além da sala de cinema, por meio de produtos relacionados que podem ser encontrados nas lojas próximas. Ainda é destacado pela autora que estes produtos podem ser o próprio DVD do filme.

Já nas galerias e museus aparecem filmes que podem ser considerados independentes, por não fazerem parte do circuito comercial e da produção de grandes estúdios, e que são valorizados por seu caráter artístico. A cultura cinematográfica neste contexto está vinculada à apreciação, assim como espera-se do espectador em relação às outras obras presentes no espaço. As salas de cinema independente também abrigam filmes independentes, todavia, por

afastarem-se do ambiente de apreciação de obras de outras artes, incentivam uma relação particular do espectador com o cinema, demandando uma intencionalidade associada especificamente a ele. Diferentemente das galerias e museus, este cinema precisa ser capaz de se financiar, assim como o cinema dos complexos. Em decorrência desta necessidade, Harbord indica que o cinema encontrado nestas salas, mesmo sendo independente, tende a ser menos experimental em relação ao formato e elementos de linguagem cinematográfica, desviando do cinema *mainstream* dentro das narrativas e propondo temáticas políticas.

Apesar de publicar o livro em 2002, Harbord discorre brevemente sobre os impactos e intersecções da digitalização do cinema e da ascensão da internet nas culturas cinematográficas por ela destacadas. Nesse sentido, a autora propõe que a forma digital reconfigura a relação com o real, a diferença entre uma imagem gravada da realidade e uma gerada em computador se torna cada vez mais imperceptível. A partir das possibilidades estéticas suscitadas pelo avanço tecnológico, o cinema *mainstream* acentua ainda mais as características de espetáculo para atrair o público. Enquanto isso, as possibilidades de produzir cinema a um custo baixo e ser capaz de realizar a divulgação a custos igualmente baixos via internet, permitiu uma elevação do número de produções independentes que possibilitam ainda mais rentabilidade para as salas de cinema independente. Essas produções tendem a trabalhar com o que a autora denomina de micronarrativas, histórias centradas em sua narrativa e que buscam representações circunscritas a um espaço ou tempo restrito. A autora projeta que essa quantidade de produções devesse aumentar ainda mais.

É interessante observar que as projeções da autora se concretizaram de fato com a ascensão de estúdios especializados em filmes que requerem a utilização das imagens geradas por computador em filmes grandiosos no *mainstream*, como Marvel, Fox e Disney, que são responsáveis pela maior parte dos filmes com maior arrecadação da história do cinema, com filmes lançados após a segunda metade da década de 2000. Do outro lado, o sucesso de filmes como *Tangerine*, de Sean Baker, gravado inteiramente em smartphones, mais recentemente *Shiva Baby*, gravado em uma única localidade e se passando inteiramente em uma tarde, e a nível nacional *Tatuagem*, que apresenta uma narrativa de exploração dos reflexos de uma sexualidade não normativa em meio à ditadura militar, são exemplos das novas possibilidades de circulação do cinema independente.

Cultura cinematográfica no Brasil

A partir do livro de Harbord (2002) é possível compreender o conceito de cultura cinematográfica e suas múltiplas constituições sócio-históricas. Devido ao recorte da

pesquisa, faz-se interessante observar as culturas cinematográficas e suas constituições específicas no Brasil. Centralmente, tratarei da tradição da crítica e dos cineclubes.

No início do século XX chegava ao Brasil o cinematógrafo, nome dado em referência ao aparelho utilizado para reproduzir as imagens em movimento que posteriormente se popularizaria como cinema, como parte do projeto de modernização do governo nacional. Assim como se observava um crescente interesse do público pelos filmes exibidos, também se fazia possível identificar movimento paralelo na imprensa do país, tratando cada vez mais dos filmes em colunas voltadas à arte. Foi a partir desse movimento que, em 1926, foi fundada *Cinearte*, revista carioca dedicada exclusivamente ao cinema. A equipe da *Cinearte* contava com intelectuais, cineastas, advogados, literatos, críticos de arte e educadores³ e trazia resenhas, críticas e indicações, principalmente dos filmes hollywoodianos que chegavam aos cinemas brasileiros, mas buscando oferecer espaço para as produções nacionais que surgiam.

O sucesso da *Cinearte* e outras revistas de cinema incentivou, nas seguintes décadas, a consolidação de diversas colunas focadas em cinema nos grandes jornais do país. A década de 1950, especificamente, é considerada essencial para a constituição de uma cultura cinematográfica verdadeiramente brasileira. Foi consolidada, nesta década, a renomada *Revista de Cinema*, de Belo Horizonte. Ainda na mesma década foram inauguradas as cinematecas de São Paulo e do Rio de Janeiro, que se consolidaram como espaços de debate e estudos sobre cinema ao participar da produção e circulação de uma literatura sobre cinema em conjunto às exibições e mostras temáticas que realizavam. Neste período também foram fundados diversos cineclubes, conforme o interesse do público em participar de debates relacionados ao cinema crescia. Lucas (2008) aponta que, em menos de uma década, o público brasileiro, principalmente carioca e paulista, teve a oportunidade de entrar em contato, ou pela literatura crítica e de resenhas ou pela exibição e debate, com parte considerável da história do cinema mundial produzido até então devido a este momento de entusiasmo do público receptor do cinema no país.

Mais do que receptores, a autora destaca que os envolvidos na crítica cinematográfica, funcionários das cinematecas e integrantes dos cineclubes vieram a se tornar cineastas ou participantes do fazer cinematográfico em diversas áreas. Ferreira (2018) enfatiza que:

No Brasil, os cineclubes foram fundamentais para a divulgação de filmes, especialmente os da *Nouvelle Vague* e do neorrealismo italiano, o que contribuiu para a formação de seus frequentadores, muitos dos quais passariam a se dedicar ao cinema. A influência estrangeira, somada ao polarizado contexto político e cultural vivenciado no final dos anos 1950, quando projetos de país eram debatidos, impactou a produção cinematográfica nacional. (FERREIRA, 2018, p.30)

³ CINEARTE. Biblioteca Nacional Digital, 2014. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/artigos/cinearte/>>. Acesso em: 20 de jan de 2023.

Assim, argumento a existência de uma cultura cinematográfica dos cineclubes no Brasil, que, apesar de em muitos casos não terem um espaço específico para sua realização, contam com uma intencionalidade do espectador assim como as salas de cinema independente, mas se inserem em um contexto de debate e conceitualização desse cinema, a partir da proposta de estrutura desses encontros.

PARTE II -TECNOLOGIA E EXPERIÊNCIA

Ao refletir sobre as proposições referentes às culturas cinematográficas é possível observar a influência da tecnologia na constituição de tais culturas. Todavia, me parece necessário discorrer com maior profundidade sobre que tecnologia é essa e aspectos específicos da relação espectador-filme, para compreender sua relevância para os estudos na área da educação. Para tanto, tratarei aqui de três aspectos que me parecem essenciais para compreender a constituição desta relação: o histórico da tecnologia no cinema, a experiência do espectador e a produção cinematográfica.

Histórico da tecnologia cinematográfica

O surgimento do cinema está intimamente ligado ao desenvolvimento tecnológico da fotografia. Principalmente a criação de máquinas capazes de realizar o registro químico da imagem em películas. A história do cinema se inicia quando há uma confluência entre os avanços de registro e as possibilidades de projeção da imagem em movimento. Contudo, essa confluência ocorreu em uma variedade de regiões do mundo de maneira simultânea, fazendo com que não se aponte uma data ou local inaugural para o invento do cinema.

Em 1891, nos Estados Unidos da América, o cientista Thomas Edison patenteou o cinetoscópio. O cinetoscópio consistia em um aparelho de projeção interna das imagens e tornou-se muito popular entre trabalhadores. Todavia, foi em 1895 que houve a primeira exibição pública do cinema, realizada pelos irmãos Lumière, em Paris (BERNADET, 2004). Foi com ele e nesta primeira exibição em que se exibiu um trem em movimento, evento que ficou muito conhecido pela reação dos espectadores.

Um em especial emocionou o público: a vista de um trem chegando na estação, filmada de tal forma que a locomotiva vinha vindo de longe e enchia a tela, como se fosse se projetar sobre a plateia. O público levou um susto, de tão real que a locomotiva parecia. Todas essas pessoas já tinham com certeza viajado ou visto um trem, a novidade não consistia em ver um trem em movimento. Esses espectadores todos também sabiam que não havia nenhum trem verdadeiro na tela, logo não havia porque assustar-se. A imagem na tela era em preto e branco e não fazia ruídos, portanto não podia haver dúvida, não se tratava de um trem de verdade. Só podia ser uma ilusão. É aí que residia a novidade: na ilusão. (BERNADET, 2003, p.12)

Foi, então, o cinematógrafo que trouxe pela primeira vez para o público do cinema a sensação de ilusão. Também foi ele que inaugurou a projeção externa dessas imagens em movimento. O cinematógrafo era mais prático e acessível do que o cinetoscópio, incentivando comerciantes a adentrar esse novo mercado e sendo responsável pela popularização em larga escala de um maquinário relacionado ao cinema. As filmagens com o cinematógrafo eram curtas e por conta das necessidades do maquinário a câmera deveria ficar fixa em um ponto, em decorrência disso os filmes tendiam a representar cenas e atividades do cotidiano. Com a

difusão do ato de filmar, os tipos de registro foram se diversificando até chegarem em temas recreativos e artísticos. Contudo, essa investida no ramo artístico não foi de todo pacífica, o público recebeu como mesmo entusiasmo que acompanhava o progresso da tecnologia no final do século XIX e início do século XX. Os artistas e intelectuais, por outro lado, pensaram em ver seu valor artístico por associá-lo ao ramo científico e tecnológico.

O próximo grande passo tecnológico do cinema foi a capacidade de gravar o som diretamente no filme, a técnica conhecida como tri-egon, surgida em 1919 por um grupo de alemães. Em 1922, é lançado o primeiro filme em technicolor de duas cores, *Flor de lótus* (1922). A partir desse lançamento, o technicolor passou a dominar o mercado do cinema até meados da década de 1950, quando surgiu o filme pancromático negativo, que passou a permitir uma gravação em cores diretamente em um único filme. Esta década introduziu uma grande quantidade de inovações tecnológicas no ramo cinematográfico. A estreia do Cinerama, já comentado neste trabalho, e posteriormente do CinemaScope, que consistia em uma tecnologia de filmagem e projeção com uso de lentes anamórficas para ampliar a largura dos filmes, formato *widescreen*; o surgimento do primeiro filme 3-D e o início da produção de filmes diretamente para televisão. Todavia, os membros das associações de cineastas e produtores acreditaram que estes dois meios eram muito competitivos e apenas dois estúdios se focaram na produção de filmes para televisão, a Universal-Internacional e Columbia (MATTOS, 2006). Observando o rápido crescimento destes e novos estúdios que se voltavam para a produção de filmes televisivos, os grandes estúdios hollywoodianos passaram a buscar focar sua produção em uma quantidade menor de filmes, com maior orçamento, se utilizando da televisão como instrumento poderoso de divulgação e antecipação, ao buscar transformar peças televisivas em filmes de cinema para atrair seu público. A intenção era maximizar o retorno financeiro ao aumentar as arrecadações dos poucos filmes em foco, mudando fundamentalmente a estrutura de produção hollywoodiana. A televisão “ameaçou Hollywood com uma nova tecnologia” (MATTOS, 2006, p.122), e para não se prejudicar por essa ameaça houve um investimento para maximização do uso das tecnologias que apenas o cinema dispunha na época, como os filmes coloridos e em 3-D. Também foi nesse contexto que foram explorados os sistemas ópticos no cinema, como o Cinerama, CinemaScope e Panavision.

Os anos 1960 inauguram a nova Hollywood, uma que buscava o território exterior para suas produções para barateamento de gastos e que coletava cerca de metade da sua receita no mercado externo. Já na década de 1970 uma nova tecnologia apareceu no mercado cinematográfico. Surgindo em 1971 e o formato que o popularizou, o VHS, em 1976, o videocassete demonstrou não prejudicar a frequência dos espectadores no cinema mas oferecer possibilidade de aumentar ainda mais a receita dos estúdios que passaram a investir

na venda direta de fitas para o público, tanto de acervos antigos quanto de novos filmes que pouco depois eram lançados no formato.

O aparelho de VHS chegou oficialmente ao Brasil no começo da década de 1980. O videocassete possui duas características que o tornam extremamente interessante para a utilização de filmes contexto escolar. A primeira delas é a possibilidade de exibir filmes para os alunos em horários desejados, podendo escolher quais filmes passar de forma intencional, sem depender das programações de cinemas ou emissoras de televisão e de forma ágil. A conversão de filmes produzidos em película para o VHS também permitiu aplicar tal agilidade de reprodução aos clássicos do cinema, caso fosse de interesse do docente (NAPOLITANO, 2019). A segunda é a possibilidade de construção de um acervo da própria escola, esta passou a poder adquirir exemplares dos filmes e armazená-los na escola para exibição quando desejada.

A década de 1990 manteve o videocassete como meio principal de reprodução de filmes fora dos cinemas, vindo o surgimento do DVD em 1995, e iniciando o processo de substituição do VHS pelo DVD. A década de 2000 consolidou o DVD como principal meio, sendo que em 2008 esse formato substituiu completamente o anterior. Bergala chega a dizer que

[...] as implicações dessa generalização do digital constituem uma pequena revolução nas relações da escola com o cinema: pela primeira vez na história da pedagogia, podia-se dispor de um material leve, de utilização ultra simples e relativamente pouco oneroso. (BERGALA, 2008, p.22)

Contudo, fora do contexto escolar, o DVD representou mais uma mudança de qualidade de reprodução do que de caráter, ambos são mídias físicas que necessitam de aparelho reprodutor específico associado a algum tipo de tela. Mattos (2006) ainda destaca que o sucesso financeiro dos filmes não dependia mais, desde o final da década de 1980, devido ao VHS, apenas da bilheteria, os mercados auxiliares, principalmente o vídeo caseiro e os itens associados, como brinquedos, passaram a ter papel estruturante na economia do cinema.

Já a década de 2010 apresentou um novo elemento que revolucionou o panorama das culturas cinematográficas como um todo: as plataformas de *streaming*. O início da operação das plataformas se deu em 2006, entretanto o ano de 2011 é considerado como o mais importante para a adesão geral de público. Neste ano a plataforma Hulu começou a experimentação de produção de conteúdo exclusivo. Além disso, no mesmo ano a Netflix chegou ao Brasil, tornando-se a primeira plataforma a chegar oficialmente ao país. Em contexto educativo o *streaming*, que veio acompanhado de formatos totalmente digitais, como aluguel online de títulos, apresenta novas possibilidades de agilidade e facilidade de acesso aos filmes em sala de aula. Também facilitando o trabalho com análises de trechos,

incentivado por Napolitano (2019), pela praticidade de transitar entre minutagens específicas de filmes.

Experiência do espectador

Quando se tratando do método de reprodução de um filme, o impacto mais direto é sobre a experiência do espectador ao assistir tal reprodução. Cada aparelhagem e contexto permitirão formas e níveis distintos de atenção ao filme. A atenção é uma das mais fundamentais funções psicológicas para a significação do mundo e das experiências, e, por consequência, da experiência com o filme em questão (MÜNSTERBERG; XAVIER, 2018).

É importante ressaltar que Münsterberg (1970) destaca dois tipos distintos de atenção que implicam relações distintas com a obra cinematográfica. A atenção voluntária, aquela que se coloca ao ter intencionalidades específicas como observar cortes de cena, figurinos ou movimentos de câmera, implica em uma relação instrumentalizada com a obra. Essa relação apresenta um afastamento das intenções do cineasta ao longo da obra. É possível realizar uma identificação como: “[...] a pessoa que dirigiu escolheu utilizar a câmera próxima ao rosto do ator para que o espectador pudesse ver seu choro”, o que é fundamentalmente diferente de estar imerso na realidade do filme e ao se deparar com a proximidade do rosto do ator durante seu choro ter respostas emocionais de acordo com a relação que desenvolveu com o personagem. Este segundo cenário torna-se possível apenas quando o filme possui controle sob a atenção involuntária, aquela que se deve aos estímulos sensoriais proporcionados pelo filme.

Para que o filme seja capaz de agir sob a atenção involuntária é necessário que o espectador esteja disponível aos estímulos trazidos pelo filme. Uma sala de cinema é um bom exemplo para compreender tal disponibilidade. O isolamento sonoro da sala unido a uma aparelhagem sonora dedicada permite que o espectador ouça todos os sons planejados pelo cineasta ao retirar outros estímulos sonoros que pudessem captar tal atenção. O isolamento luminoso retira outros estímulos visuais que pudessem captar a atenção e, unido a um projetor construído especificamente para a projeção no tamanho da sala com a maior qualidade de imagem, permite que o espectador seja capaz de ver todos os elementos visuais planejados pelo cineasta. Até mesmo as poltronas de tais salas são pensadas de maneira a oferecer o mínimo de desconforto ao espectador para que este não tenha estímulos físicos que possam desviar sua atenção do filme.

A situação da sala de cinema seria, então, o contexto em que o espectador está com sua atenção involuntária mais disponível ao filme. É possível pensar os contextos e tecnologias de reprodução utilizando este cenário ideal como referência. O uso de uma

televisão associada a um aparelho DVD dentro da sala de aula, por exemplo, por conta de seu tamanho permite que existam outros elementos no campo de visão do espectador e torna menos provável que este repare em elementos visuais que não estão em primeiro plano nas cenas. De forma semelhante, a qualidade e potência sonoras da televisão podem influenciar na recepção dos elementos sonoros, principalmente associadas a falta de isolamento sonoro da sala de aula. Pode-se dizer, então, que ao consumir cinema em um contexto como o descrito, que não favorece a disponibilidade da atenção voluntária, o espectador retira o filme do caráter de experiência e apreende mais elementos narrativos, como falas e acontecimentos.

Não há pretensão aqui de condenar nenhuma das formas de consumo das obras cinematográficas. Se faz importante, apenas, reconhecer que cada forma de reprodução possui características singulares, assim, a experiência e relação do espectador com o filme em questão será essencialmente diferente a depender da tecnologia de reprodução e contexto em que este assistiu ao filme. Uma questão essencial para a presente pesquisa que se levanta a partir dessa constatação é: como esta relação é pensada pelos docentes ao trazer como proposta didática a utilização de filmes?

A produção cinematográfica

O método de reprodução que o espectador utilizará para assistir a um filme influencia as intencionalidades artísticas do cineasta. A recente polêmica em que se envolveu o diretor Denis Villeneuve, diretor de *Duna* (2021), é ótimo exemplo desta relação. Ao ser questionado sobre o possível lançamento simultâneo de *Duna* na plataforma de *streaming* e nas salas de cinema, Villeneuve declarou: “[...] assistir *Duna* em uma televisão... A melhor comparação talvez seja dirigir uma lancha na banheira. Para mim, é ridículo. É um filme feito como tributo à experiência de assistir na telona”⁴. Fica explícito na fala do diretor que o processo da produção do filme foi feito por ele pensando em um espectador em uma sala de cinema. O que o incomoda é a experiência de assistir ao filme que ele concebeu para uma aparelhagem específica por meio de uma aparelhagem que não permite a mesma disposição de atenção, como visto anteriormente.

Todas as escolhas artísticas realizadas durante a produção de um filme levam em consideração a sua forma de reprodução. Desde a escolha das lentes que serão utilizadas no momento de gravação até o próprio roteiro. Historicamente, as possibilidades criativas do cinema foram influenciadas pela forma como os espectadores receberiam a obra. O caso da

⁴ AVILA, Gabriel. Denis Villeneuve diz que assistir *Duna* pela TV é ridículo. Jovem Nerd, 2021. Disponível em: <<https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/denis-villeneuve-diz-que-assistir-duna-pela-tv-e-ridiculo/>>. Acesso em: 02 de mar. 2022.

criação do Cinerama já citado é apenas um dos muitos que podem ser aqui elencados, mas a fim de introduzir alguns impactos da tecnologia do *streaming* falarei brevemente sobre o filme *Black Mirror: Bandersnatch* (2018). *Bandersnatch* acompanha um jovem programador que tem de adaptar um romance para a mídia do videogame, este filme é interativo, ou seja, o espectador começa a escolher rumos pelos quais a história vai seguir, tomando escolhas desde qual cereal ele irá comer no café da manhã até aceitar ou recusar a proposta de emprego de seus sonhos. Com isso é possível chegar em múltiplos finais com diferentes jornadas do personagem, o que une todos os rumos é o fato de que Stefan, o protagonista, começa a questionar sua realidade e seu livre arbítrio, em alguns momentos chegando a questionar-se se há alguma divindade que controla suas ações, principalmente quando o espectador passa a tomar decisões que não correspondem aos desejos que o personagem vinha apresentando até o momento. Há um senso de responsabilidade sobre o espectador, que começa a acompanhar os impactos emocionais desse controle que tem sobre o personagem.

O importante, nesse caso, é observar que Charlie Brooker, roteirista do filme, compreende que a experiência do *streaming* é uma experiência vivida de maneira individual e cria uma história (ou múltiplas histórias, a depender de como se observa o filme) que gira em torno das escolhas e experiências do indivíduo. A relação pretendida entre o espectador e o filme é apenas possível dada a aparelhagem que corresponde ao *streaming*, não seria possível conceber esta história, como filme, em uma sala de cinema – quem realizaria as escolhas? Qual dispositivo seria utilizado para permitir a seleção dos diferentes rumos pré-gravados? Como seria viver esta narrativa de modo coletivo em oposição a telas menores e caseiras? -, apenas as possibilidades tecnológicas de plataformas de *streaming*, que são sites ou aplicativos consumidos via televisão, computador, tablet ou smartphone, podem criar as condições para a reação pretendida por Brooker.

Tal relação de influência que pretendo aqui explicitar não é exclusiva do cinema. Toda forma de arte tem sua criação influenciada pelo seu meio. A escultura é influenciada pelo material escolhido, a pintura pelo tamanho e formato da tela, a música pelos instrumentos disponíveis e assim por diante. O meio do cinema é a aparelhagem, é isso que o define. De acordo com Benjamin: “[...] no filme temos uma forma cujo caráter artístico é pela primeira vez determinado completamente por sua reprodutibilidade” (BENJAMIN, 2021, p.68). O que parece diferenciar a aparelhagem dos outros meios artísticos é que ela não está necessariamente ligada ao cinema. Os avanços tecnológicos não são concebidos e impulsionados por cineastas, os cineastas se deparam com o avanço tecnológico e fazem escolhas criativas no momento de transpô-lo para o cinema. Assim, o cinema está necessariamente ligado à aparelhagem, mas o inverso não é verdadeiro.

Outro elemento que diferencia o cinema das outras artes citadas é a incerteza que se passou a ter desde a ascensão do VHS sobre como o espectador irá consumir o filme que está sendo produzido. Os filmes que são lançados no cinema, desde então, encontrarão, de maneira certa, formas de consumo caseiras. Entretanto o inverso não é verdadeiro, um filme lançado diretamente para um meio de consumo caseiro dificilmente encontrará exhibições posteriores em salas de cinema. Assim, o artista possui dois cenários distintos que podem ou não ser conciliados, cabe a ele tomar as decisões criativas de acordo.

Os dois filmes utilizados como exemplo anteriormente representam estes dois cenários em que os diretores tomaram decisões criativas influenciados pela aparelhagem e tipo de consumo específico que encontrariam. Enquanto *Duna* (2021) é um filme feito para a sala de cinema e toda a sua aparelhagem especializada que foi lançado em sua versão caseira em plataformas de *streaming*, mesmo sendo apontado como uma perda pelo diretor, *Black Mirror: Bandersnatch* (2018) é um filme feito para o consumo caseiro em *streaming* da maneira mais individualizada possível que não tem pretensão de ser exibido em uma sala de cinema. Em ambos os casos os criadores se utilizam da tecnologia como elemento constitutivo dos filmes, para gerar as experiências imersivas desejadas para seus espectadores.

PARTE III - O CINEMA E A ESCOLA NO BRASIL

O cinema passa a possuir relação significativa com os governos durante o período da Primeira Guerra Mundial. Ao perceber a dimensão realista presente no cinema, os governos passaram a se apropriar do movimento dos primeiros cinegrafistas e registrar imagens relacionadas à Guerra para exibir com fins propagandísticos. Essa relação entre cinema e Estado continuou se aprofundando, mas passou a se tornar uma tríade com a aplicação em ambiente escolar apenas em 1924, quando o líder fascista Benito Mussolini incentiva a criação da LUCE (União Cinematográfica Educativa⁵) na Itália (FERREIRA, 2018).

É nesse contexto que o cinema passa a ser compreendido pelas lideranças políticas como uma potência para desenvolvimento dos projetos de governo com a população quando inserido em ambiente escolar. Inicia-se, então, uma movimentação internacional para pensar o cinema educativo, inclusive sendo criada a **Revista Internacional do Cinema Educativo**, publicação da Liga das Nações. No Brasil, duas publicações se destacam na década de 1920, *Cinema e Educação* e *Cinema contra cinema*. Jonathas Serrano, coautor da *Cinema e Educação*, compôs as discussões para o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, lançado em 1932, e trouxe a relação entre cinema e educação de maneira significativa.

O Decreto nº 21.240, de 1932, regula, pela primeira vez no país, uma censura e regulação à distribuição de filmes no país, além de instituir o Convênio Cinematográfico Educativo, que possui entre seus fins o apoio ao cinema escolar. Ademais, a redação do Decreto é realizada considerando que:

[...] o filme documentário, seja de caráter científico, histórico, artístico, literário e industrial, representa, na atualidade, um instrumento de inigualável vantagem, para a instrução do público e propaganda do país, dentro e fora das fronteiras;
Considerando que os filmes educativos são material de ensino, visto permitirem assistência cultural, cora vantagens especiais de atuação direta sobre as grandes massas populares e, mesmo, sobre analfabetos. (BRASIL, 1932)

Observa-se a constituição de uma valorização acentuada do potencial educacional dos filmes documentários, colocados como instrumento de inigualável vantagem para instrução do público. Os filmes educativos passam a ser considerados, a partir do Decreto, como material de ensino, destacando sua potencialidade com a população analfabeta.

Getúlio Vargas, apesar de não ter incorporado grande parte das proposições do Manifesto, reconhecia o cinema como ferramenta útil ao Estado no campo educativo. Em discurso realizado em 1934, o reconhece como meio de divulgação de conhecimentos científicos e gerais e elemento cultural que estimula a observação, imaginação e raciocínio. Além disso, Vargas também o apontava como a “[...] ferramenta pedagógica mais perfeita,

⁵ L’Unione Cinematografica Educativa.

mais fácil e impressiva” (VARGAS *apud* SIMIS, 2008, p.29-30) para a população analfabeta, tal qual destacado no Decreto nº 21.240.

Em 1937, Vargas instituiu, por meio do Artigo 40º da Lei nº 378 para reforma do Ministério da Educação e Saúde, o INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), que coloca o cinema como processo auxiliar de ensino e meio de educação popular, procurando orientar e promover a utilização do mesmo com fins educativos. Com inspiração na LUCE, o INCE participou de maneira significativa da ditadura varguista ao garantir divulgação de propaganda a favor do regime e controlar as narrativas em circulação.

O INCE não tinha como finalidade apenas a contribuição propagandística, também foi citado como um dos objetivos em relação à produção de filmes a capacitação docente para a linguagem cinematográfica e para ensino de conteúdos curriculares, caracterizando-o como primeiro órgão estatal do país a inserir o cinema em posição de prestígio nos processos educativos. Além dos filmes adquiridos para divulgação, cerca de 407 filmes documentais foram produzidos pelo órgão (OLIVEIRA, 2014). O INCE foi incorporado mais tarde ao INC (Instituto Nacional de Cinema), assim que este foi criado durante o regime militar brasileiro, em 1966. Em 1975, o INC foi extinto e suas atribuições incorporadas oficialmente à Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes), que havia sido criada em 1969 como órgão complementar ao INC. Essa supressão representou uma transferência de atribuição da preocupação com o cinema educativo para a Embrafilme, que seguia os critérios da censura e a DSN (Doutrina de Segurança Nacional).

Ainda assim, a Embrafilme, devido à atuação dos cineastas que participavam ativamente das reuniões e impulsionavam as reivindicações da categoria para o governo, gerou um período de notável desenvolvimento da indústria cinematográfica nacional durante as décadas de 1970 e 1980. A empresa estabeleceu como critério para apoio às produções o incentivo às representações da cultura e história nacional, assim se afastando do enfoque na produção de filmes documentais e educativos para um período de produção elevada de filmes principalmente ficcionais e comerciais com potencial de uso pedagógico.

A intenção governamental com as diretrizes da Embrafilme era a formação de um imaginário social sobre a história do país para contribuir com a identidade nacional que buscava-se constituir durante o regime, inclusive criando o Programa de Produção de Filmes Históricos para fomentar as produções com foco na perspectiva histórica. Ferreira destaca que “[...] a verba destinada às produções filmicas de ‘temas históricos’ era aproximadamente cinco vezes maior que a destinada aos filmes que não se enquadravam nessa rubrica” (FERREIRA, 2018, p.43). Contudo, muitas produções se afastavam da expectativa

governamental ao apresentar perspectivas críticas engendradas em suas representações históricas.

Na década de 1990 a Embrafilme foi desativada pelo então presidente Fernando Collor de Melo, todavia, com a redemocratização do país e os debates da Assembleia Constituinte da nova Constituição do país, o debate por uma reforma do sistema educacional e incorporação de novas concepções e metodologias educativas efervesceu oferecendo destaque ao cinema como recurso educativo. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), lançados em 1997, mencionam o cinema, mais especificamente os filmes, em alguns momentos. No Volume 1, que apresenta os objetivos gerais e concepções educativas dos PCNs, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os filmes aparecem principalmente como fonte para obtenção de informações e referências aos conteúdos, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, além de ser mencionado como forma de gerar uma unidade entre escola, sociedade e cultura (MEC, 1997a).

O Volume 1 dos anos finais do Ensino Fundamental segue os mesmos princípios de utilização dos filmes no ambiente escolar. Todavia, neste volume encontra-se uma seção que trata especificamente do videocassete como recurso educativo, explicando como utilizar o aparelho, principalmente para gravar programas educativos e filmes transmitidos na televisão. Nesse sentido, a indicação ainda é do filme como meio de observar, analisar, comparar, questionar e inferir questões relacionadas aos assuntos das áreas do conhecimento, argumentando que “[...] essas informações podem ser veiculadas por meio de imagens impressas e textos, mas podem também ser veiculadas por meio de imagens audiovisuais, que permite uma aprendizagem mais contextualizada e significativa” (MEC, 1997b, p.144).

Sobre os videocassetes é importante observar que:

Na virada para a década de 1980, a popularização do videocassete viabilizou a entrada dos filmes, no formato de fitas VHS, nas escolas. A partir de então, as transformações tecnológicas, com o DVD na década de 1990 e o formato digital no século XXI, só fizeram consolidar a presença do cinema no cotidiano escolar. Secretarias governamentais de educação equiparam muitos prédios escolares com salas de filmes e estimularam cursos de capacitação docente. Os livros didáticos começaram a incorporar sugestões de filmes como informação complementar do tema estudado e, gradativamente, as editoras passaram a publicar títulos sobre o assunto. (FERREIRA, 2018, p.45)

Compreendendo esse processo destacado por Ferreira, torna-se interessante observar que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 2018, apresenta uma relação muito distinta com o cinema e os filmes. Enquanto nos PCNs o cinema aparecia principalmente associado a uma fonte de representação dos conhecimentos estudados, na BNCC ele está associado à área de linguagens, principalmente Língua Portuguesa e Artes, sendo reconhecido como tal e, portanto, aparecendo de maneira transversal no currículo.

Os filmes são mencionados na própria concepção de leitura do documento, que é compreendida em sentido amplo, não se resignando apenas ao aprendizado de leitura do texto escrito, mas também das imagens estáticas, em movimento e ao som (BRASIL, 2018). Também são ressaltados ao longo do documento elementos da cultura cinematográfica nacional, como o trabalho com as resenhas e participação em cineclubes como forma de participar de compartilhamento de experiências com manifestações artísticas para exercício da capacidade de argumentação. Há uma pressuposição na BNCC de que os filmes já fazem parte das práticas escolares, de tal forma que, ao tratar da área de literatura, demonstra preocupação com a frequência de uso dos filmes e do papel secundário que foi designado ao texto literário em si dentro deste campo. Ao catalogar os filmes utilizados nas experiências analisadas busquei compreender se estes eram ou não adaptações de obras literárias ou teatrais para compreender se esta prática ocupa de fato o lugar a ela atribuído na BNCC.

Ao remontar a trajetória da relação oficial entre escola e cinema no Brasil é possível identificar alguns momentos. O primeiro pode ser caracterizado pela valorização de filmes educativos e documentais com caráter propagandístico; o segundo por uma valorização ainda desses dois tipos de filme, mas agora com enfoque nos conteúdos curriculares; o terceiro por um foco nos filmes que traziam elementos da cultura e história nacional, mesmo que ficcionais; e o quarto momento por uma presença consolidada e incorporação de aspectos extra filme aos estudos relacionados ao cinema no ambiente escolar. Esses quatro momentos serão relevantes para compreender qual é a relação estabelecida entre cinema e escola nas experiências analisadas.

PARTE IV - DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ANALISADAS

Foram analisadas para a produção deste trabalho 17 experiências encontradas, por meio de revisão bibliográfica, em plataformas como SciELO e Google Acadêmico. Outras 210 foram coletadas a partir da aplicação de um questionário virtual coletando respostas de alunos, ex-alunos, professores atuantes e aposentados sobre experiências vividas por estes no ambiente escolar. A catalogação de tais experiências pode ser encontradas no Apêndice I, experiências encontradas via revisão bibliográfica, e II, experiências coletadas via questionário. Neste capítulo pretendo oferecer uma breve descrição de tais experiências para que o leitor entre em contato com suas propostas e se familiarize com algumas das categorias utilizadas para classificação no presente trabalho.

Experiências encontradas por meio da revisão bibliográfica

Das experiências analisadas, 13 traziam elementos curriculares da escola como foco de trabalho com os estudantes a partir dos filmes, mobilizando propostas vinculadas a uma disciplina específica ou a um conjunto de disciplinas. Estas podem ser divididas entre aquelas que utilizaram os filmes como ferramenta didática para introduzir conceitos ou conhecimentos com os alunos e aquelas que os utilizaram para ilustrar um conceito ou conhecimento já conhecido por eles.

O uso dos filmes para introduzir conhecimentos ou conceitos coloca-o em posição de elemento disparador dentro de propostas didáticas que possuem como foco o ensino do conhecimento curricular. Por conta disso, a categoria criada para agrupar experiências com esse caráter de utilização dos filmes foi denominada **Disparador**. Um exemplo do uso de filmes como Disparador é encontrado na tese de doutorado de Nascimento (2014), na qual descreve as oficinas que realizou em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro com filmes de ficção científica como forma de mediar o ensino do genoma com alunos de Ensino Médio. Durante a realização de tais oficinas, foram inicialmente apresentados trechos de filmes para que, então, se estabelecessem discussões com o grupo sobre os conceitos científicos presentes.

Outro caráter identificado foi aquele em que os filmes eram utilizados para ilustrar um conceito já conhecido pelos alunos, neste caso estes se encontram em posição de elemento de consolidação do conhecimento, ou então como instrumento para que os alunos observassem uma utilização não escolar desse conhecimento. Para esse uso criou-se a categoria **Ilustração**. Uma das experiências que podem exemplificar tal categoria é a realizada por Günzel, Marsango, Both e Santos (2016). Nela, os autores descrevem uma sequência didática que

realizaram com o filme *Osmose Jones – Uma Aventura Radical Pelo Corpo Humano* (2001), para trabalhar conhecimentos sobre o corpo humano, focando nos sistemas digestório e imunológico, com alunos de 8º ano. A sequência foi iniciada com um questionário sobre os conhecimentos científicos que os alunos haviam estudado nas aulas de Ciências com a professora regente da turma. Nesse momento os alunos também tiveram contato com um resumo escrito do filme para contextualizá-los na história e temática do mesmo. Apenas em seguida os alunos tiveram contato com o filme em si, e a partir do contato discutiram a presença dos conhecimentos científicos que elencaram.

Todas as experiências vinculadas a disciplinas curriculares analisadas podem ser enquadradas nesses dois tipos de utilização dos filmes. As experiências que não estavam vinculadas ao currículo das escolas, em sua maioria, se enquadram na categoria de Disparador. O projeto relatado por Santos, Passaglio, Rocha e Meireles (2017) com alunos do Ensino Fundamental da rede pública de Belo Horizonte é bom exemplo para tal cenário. O “Projeto Saúde Filmes” consiste na exibição de filmes com a temática da qualidade de vida para, em seguida, realizar discussões e oficinas com objetivo de atingir “[...] uma melhor compreensão do conteúdo do filme e interação do grupo acerca da temática central” (SANTOS et al., 2017, p.184). Assim, o filme aparece como recurso de contato dos alunos com a temática para que esta seja aprofundada durante as discussões e oficinas com auxílio de outros recursos didáticos.

Este caso compõe bom exemplo, pois apresenta uma característica importante dessas experiências: são projetos desenvolvidos por equipes externas e, na maioria dos casos, em formato muito próximo aos cineclubes. Ou seja, exibições de filmes para realizar discussões com os alunos. Estas discussões continuam tendo como foco o conteúdo temático e/ou narrativo dos filmes, assim como as experiências com vinculação curricular. Durante a descrição do desenvolvimento do “Projeto Saúde Filmes” os autores destacam que:

O recurso audiovisual aparece como um *facilitador das discussões*, inserindo, no contexto da educação, um elemento lúdico que permite a troca de saberes. Ao contrário de uma palestra, o filme consegue captar, com maior facilidade, a atenção do público atendido. O projeto tem revelado uma boa interação e participação das crianças na discussão da temática. Ao término da exibição elas se sentem compelidas a dizerem o que ocorreu com as personagens, quais os problemas enfrentados e o que chamou mais a atenção, o que acaba por ser um facilitador para o aluno extensionista no processo de condução da discussão. (SANTOS et al., 2017, p.184, grifos meus)

Explicita-se então que o filme é explorado por sua capacidade de trabalhar com a atenção do aluno e que o interesse educativo está restrito a sua construção narrativa e, portanto, temática. Não é proposto que os alunos se coloquem em posição crítico-reflexiva sobre as características especificamente cinematográficas que fazem com que os filmes trabalhem sua atenção dessa forma. Apenas uma experiência analisada neste contexto, tanto

dentre as vinculadas às disciplinas quanto entre as sem vinculação, difere nesse sentido. O Cine Debate relatado por Berti e Carvalho (2013), realizado com alunos de Ensino Médio de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, continua seguindo a estrutura de exibição e discussões, dentro das rodas de conversa como denominadas pelas autoras, ao se propor a “[...] promover debates com alunos(as) e professores(as), em torno de temas específicos extraídos de filmes brasileiros” (BERTI; CARVALHO, 2013, p.191). Todavia, são levantados elementos da produção cinematográfica para a discussão.

A primeira proposta que coloca esses aspectos em cena é a de, anteriormente à exibição, trabalhar com os alunos a ficha técnica do filme, o que permite que os alunos comecem a observá-lo como produto cultural, uma vez que os força a reconhecer seus autores e suas propriedades técnicas. A segunda proposta refere-se à perspectiva de utilização do filme. Enquanto as outras experiências recorrem ao cinema como recurso didático lúdico⁶ ou uma linguagem inabitual no ambiente escolar⁷ para instigar os alunos, existe, nesse caso, uma proposta de utilização do cinema como experiência artística. Ou seja, de levar o filme para o ambiente educativo buscando incentivar conscientemente e explicitamente a vivência do momento de consumo cinematográfico como experiência para os alunos e, apenas após tal vivência, iniciar o trabalho com os elementos desejados. Optou-se, então, por criar uma categoria denominada **Cinema como objeto de estudo** para abrigar esta experiência e para buscar outras experiências que utilizassem os filmes de forma a trabalhar elementos da linguagem cinematográfica ou do filme como produto cultural.

Na intenção de construir um perfil de utilização dos filmes nestas experiências, foi realizada uma leitura buscando localizar as seguintes informações:

- estado de realização da experiência;
- rede e modalidade de ensino;
- disciplina de vinculação;
- filme(s) exibido(s);
- local e método de exibição;
- objetivos e resultados apresentados;
- caráter de utilização do filme;
- finalidade da realização;
- responsável pela mediação.

⁶ SANTOS et al., 2017, p.185.

⁷ GONÇALVES; NICOLLETTI; MOTTA, 2017, p.250.

Os artigos, teses e dissertações tratam de experiências realizadas em oito Estados brasileiros (Alagoas, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) e no Distrito Federal. O Rio Grande do Sul teve o maior número de experiências relatadas, quatro, sendo seguido por Minas Gerais e Rio de Janeiro, ambos com três relatos, e Sergipe (dois). Os outros Estados mencionados e o Distrito Federal foram locais de um relato cada.

Apenas uma das experiências relatadas foi realizada em escola privada. Na amostra coletada, pouco mais da metade dos relatos (nove) descreviam experiências realizadas apenas com alunos de Ensino Médio, do restante cinco foram realizadas apenas com alunos de Ensino Fundamental, duas foram realizadas com ambas as modalidades e apenas um relato descrevia uma experiência realizada com alunos de Educação Infantil.

A vinculação às disciplinas foi categorizada de maneira a incluir, além das disciplinas curriculares, as categorias “Sem vinculação”, para as experiências que não mencionavam disciplinas, e “Interdisciplinar”, para aquelas que se propunham nos objetivos a relacionar aspectos de mais de uma disciplina. Dito isso, a categoria com mais experiências é a Sem vinculação (cinco), seguida pelas disciplinas Língua Portuguesa, Ciências, Biologia e a categoria Interdisciplinar (duas cada). Foram encontradas uma experiência vinculada a cada uma das disciplinas de Língua Inglesa, Geografia, História e Sociologia.

A análise dos espaços nos quais os filmes foram exibidos para os alunos foi desmembrada da seguinte maneira: primeiramente foi feita uma descrição quantitativa a partir das exibições realizadas nas experiências, considerando que algumas realizaram mais de uma exibição. Foram consideradas 20 exibições no total. Destas, oito foram realizadas em espaço externo, duas não indicaram o lugar ou foram realizadas na escola sem descrição de espaço. Assim, no Gráfico I é possível observar uma representação dos espaços utilizados na outra metade das exibições consideradas. Destas, cinco exibições foram realizadas dentro de Salas de Aula comum, duas em Auditórios e houve uma exibição em cada um dos seguintes espaços: Sala de Informática, Sala Multimídia e Anfiteatro.

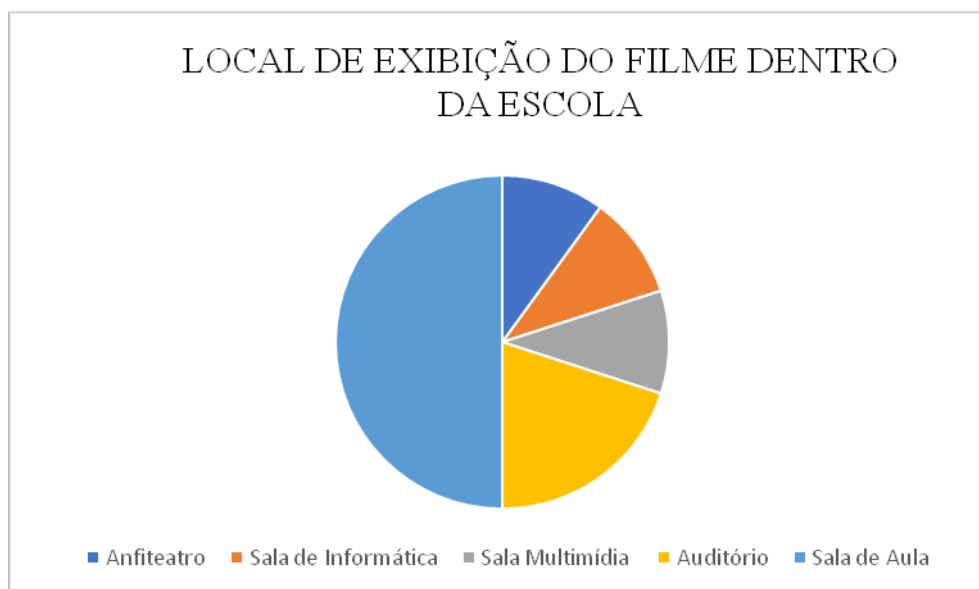


Gráfico I – Local de exibição dos filmes na escola

Para realizar a análise do aspecto Meio de Exibição foram consideradas as mesmas 20 exibições do aspecto anterior. É relevante ressaltar que a maior parte dessas exibições não possuía especificação do método utilizado, 12. Apenas uma exibição foi realizada por meio de Aparelho de DVD conectado a uma televisão, as outras sete exibições foram realizadas por meio de Projetor, como é possível observar no Gráfico II.



Gráfico II – Distribuição das exibições por meio utilizado

Para observar os fins didáticos da utilização dos filmes nas experiências foram quantificadas as experiências que compunham cada uma das três categorias criadas. Apenas um relato em que poderia ser classificado como um uso do Cinema como objeto de estudo. A maioria dos relatos restantes, dez, colocava os filmes como Disparador. Ao observar os relatos restantes, seis, percebeu-se que eles se utilizavam dos filmes como Ilustração. O Gráfico III sintetiza essa relação.

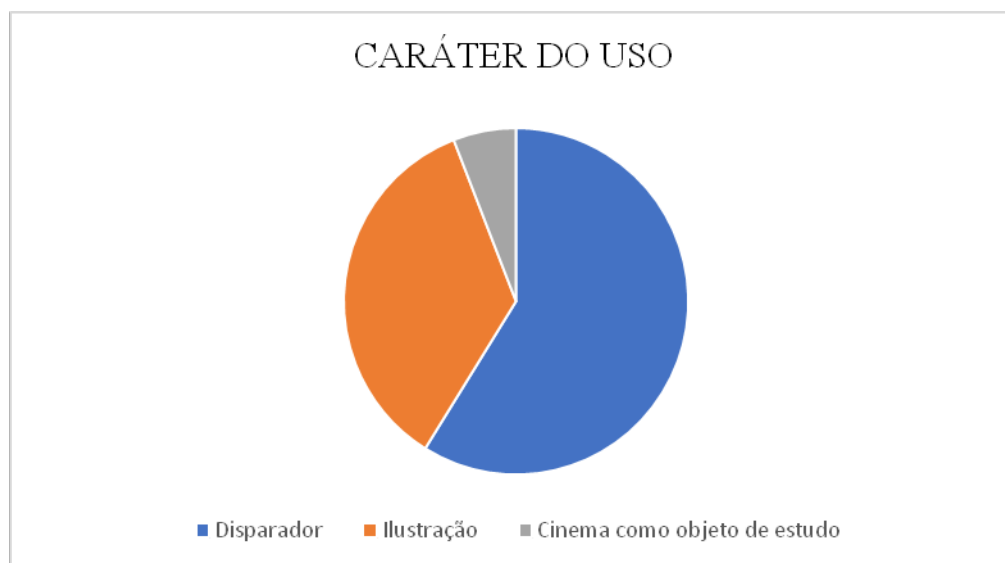


Gráfico III – Distribuição das experiências por caráter de uso dos filmes utilizados

Quanto à finalidade da realização da experiência, o objetivo é compreender se ela foi feita com fins de pesquisa ou como forma de descrição de uma dada prática educativa. **Experiências com fins de pesquisa** foram consideradas aquelas que, independentemente de quem realizou a mediação (professor regente ou uma equipe externa), foram realizadas de forma a romper com o desenvolvimento regular das aulas. Ou seja, que rompem com o percurso e os procedimentos planejado para aquela turma. Já as **experiências de descrição de prática educativa** foram consideradas aquelas que em seu conteúdo continham descrição de alguma prática pertencente ao percurso e procedimentos planejados para aquela turma. Nesse sentido, 13 relatos possuíam finalidade de pesquisa e quatro representavam descrições. A mediação de tais experiências possui relação muito similar, 14 experiências foram conduzidas por equipes externas à escola e três foram conduzidas pela professora regente da turma.

Experiências encontradas por meio de questionário

O questionário digital elaborado para esta pesquisa podia ser respondido por dois tipos de agentes: como professor atuante ou aposentado; ou como aluno ou ex-aluno da rede de ensino brasileira. Cada uma das opções levava a uma série de questões específicas e, caso a pessoa se lembrasse de alguma experiência de uso do cinema no contexto escolar, uma série de questões comuns sobre a experiência. Foram coletadas 219 respostas para o questionário, sendo 181 respondidas como aluno ou ex-aluno e 38 como professor atuante ou aposentado. Dentre as respostas de alunos e ex-alunos, 151 são referentes a escolas do estado de São Paulo, 11 de Minas Gerais, 11 de Pernambuco, quatro do Paraná, duas do Mato Grosso do Sul, uma da Bahia, uma do Rio Grande do Sul e uma do Distrito Federal. A maior parte das

respostas como professor se refere a atuações no estado de Minas Gerais (21), seguido por São Paulo (16) e apenas uma resposta se refere a atuação no estado de Pernambuco.

Caso fosse selecionada a opção *Professor atuante/aposentado* a primeira questão era “Você é/foi professor de quais redes de ensino?”. Para esta questão o respondente poderia selecionar a opção Pública e/ou Privada. Apenas três respondentes selecionaram ambas as redes, as outras respostas se dividiram de maneira pareada, 18 selecionaram apenas a rede privada e 17 apenas a rede pública. A seguir, o professor era questionado sobre a frequência de uso de filmes na escola em que atua(ou), respondendo à questão “Com que frequência você considera que os filmes são/foram utilizados na sua escola?” em uma gradação de um a cinco, sendo um “Nunca” e cinco “Sempre”. Para essa questão a maioria dos professores (20) selecionou a opção três, indicando uma frequência média de uso na escola como um todo. Nessa questão nenhum professor selecionou a frequência um. Dos seis respondentes que selecionaram a frequência cinco, apenas um se inseria na rede pública.

Já na questão seguinte, “Com que frequência você considera que utiliza(ou) filmes na escola?”, apesar de a frequência mais selecionada ter sido novamente a intermediária (23 respostas), uma professora selecionou a frequência um, considerando que utiliza(ou) com uma frequência não considerável. Ao analisar as respostas dessa respondente em específico, observa-se que a frequência de uso selecionada para o contexto de sua escola foi a intermediária, portanto considerando que utiliza os filmes com uma frequência menor do que praticado na escola pública de Minas Gerais em que se insere. Em contraposição, os três respondentes que selecionaram a frequência cinco para sua própria prática docente também selecionaram frequência cinco para a escola em que se inserem(iam).

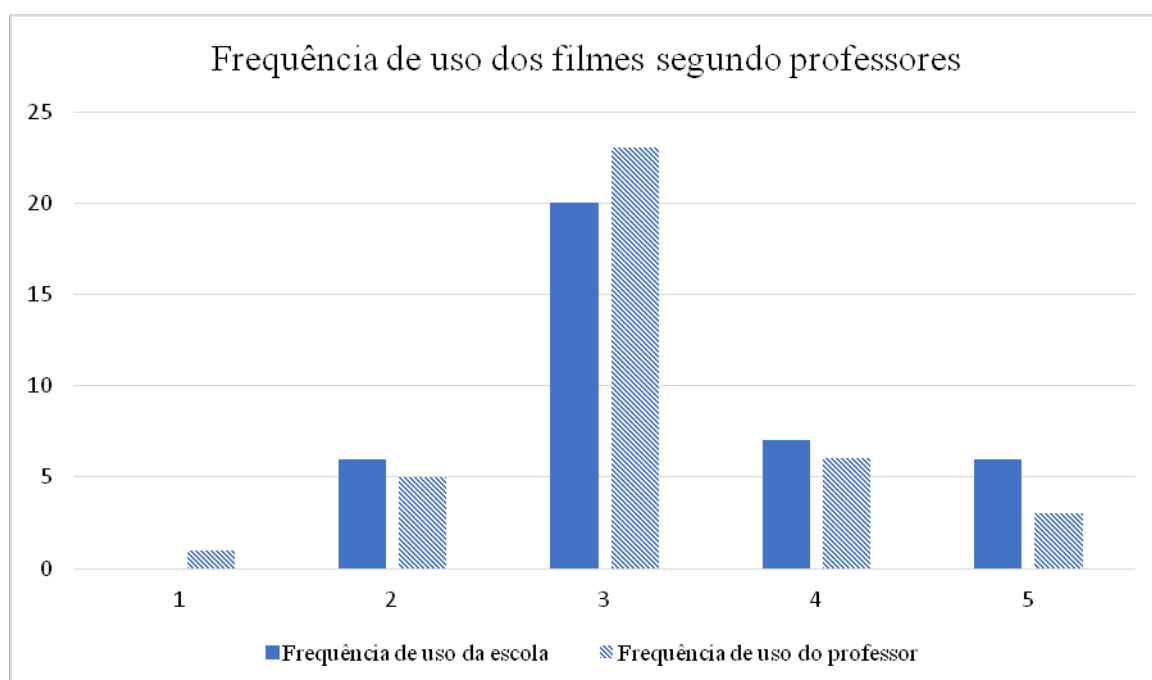


Gráfico IV – Frequência de uso dos filmes em ambiente escolar segundo os professores atantes ou aposentados

De maneira semelhante ao percurso de questões respondidas pelos professores, caso o respondente selecionasse a opção *Aluno/Ex-aluno* a primeira questão era “Você é/foi aluno de quais redes de ensino?”. Diferentemente da paridade observada nas respostas de professores, neste caso a maioria (109) dos alunos frequentou a rede privada e menos da metade deles (44) frequentou a rede pública. Além desses, 27 respondentes indicaram ter frequentado ambas as redes. Seguiu-se, então, a questão “Você assistiu a algum filme na escola durante sua vida escolar?”, para essa questão foram contabilizadas 180 respostas, indicando que uma pessoa parou de responder o questionário na questão anterior. Dessas 180 respostas, apenas duas pessoas indicaram nunca terem assistido nenhum filme em sua vida escolar. Para estas pessoas foi perguntado de que ano a que ano frequentaram a escola. Um dos respondentes declarou ter sido aluno da educação básica entre os anos de 1977 e 1990, o outro de 1992 e 2005.

Para aqueles que responderam que sim, seguia-se a questão “Se sim, com que frequência você considera que os filmes são/foram utilizados na sua escola?”, com a mesma gradação de frequência que oferecida aos professores. Assim como os professores, as respostas se concentraram na frequência média. Todavia, é notável que neste caso a segunda frequência mais selecionada, dois, ficou muito mais próxima da frequência três, uma com 84 respostas e outra com 64, enquanto no caso das respostas de professores a discrepância proporcional era maior, entre 20 e quatro respostas.

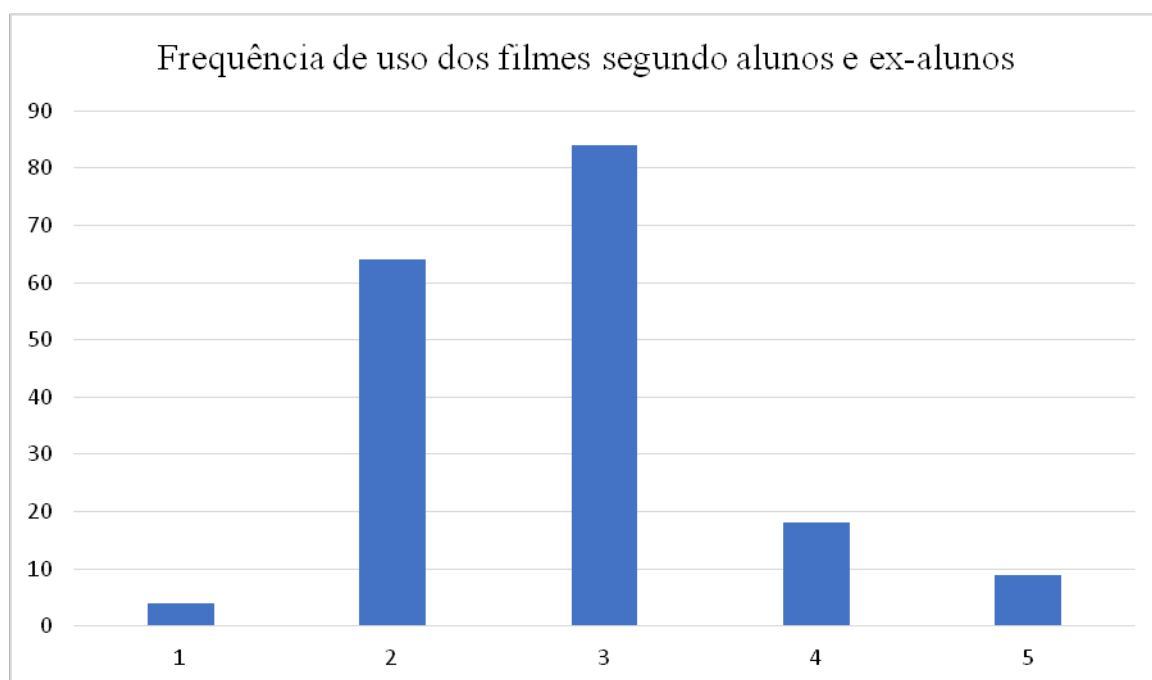


Gráfico V – Frequência de uso dos filmes em ambiente escolar segundo alunos e ex-alunos

Foi feita, então, a pergunta “Você se lembra de alguma experiência com filme na sua escola?”, para a qual o aluno ou ex-aluno poderia selecionar uma das duas opções, Sim ou Não. Foram registradas 78 respostas, sendo apenas oito que assinalaram que não se lembravam de nenhuma experiência específica realizada com filmes em sua escola.

Em seguida, tanto os Professores atuantes/aposentados quanto os Alunos/ex-alunos eram encaminhados para uma sessão comum, sobre as experiências em si. Para essa sessão foram registradas 210 respostas, portanto, este foi o número de experiências coletadas pelo questionário. A primeira questão era “Em que ano ocorreu essa experiência? (Use apenas números.)” e, apesar de haver indicação para ser respondida com números, alguns respondentes redigiram respostas, como “Todos os anos, já que sou professora atuante”. Outros declararam não se lembrar o ano e ainda foi possível identificar uma parcela que compreendeu por ano o ano escolar, como 1º ano. Para estas respostas não foi possível identificar o ano de realização da experiência, assim, optou-se por agregá-las em 17 experiências para as quais não foi possível identificar tal informação. Das experiências em que foi possível identificar o ano, algumas foram realizadas repetidas vezes em diferentes anos, para esses casos optou-se por contabilizar a experiência em todos os anos indicados pelo respondente. A distribuição das experiências por ano de realização pode ser observada no Gráfico VI.

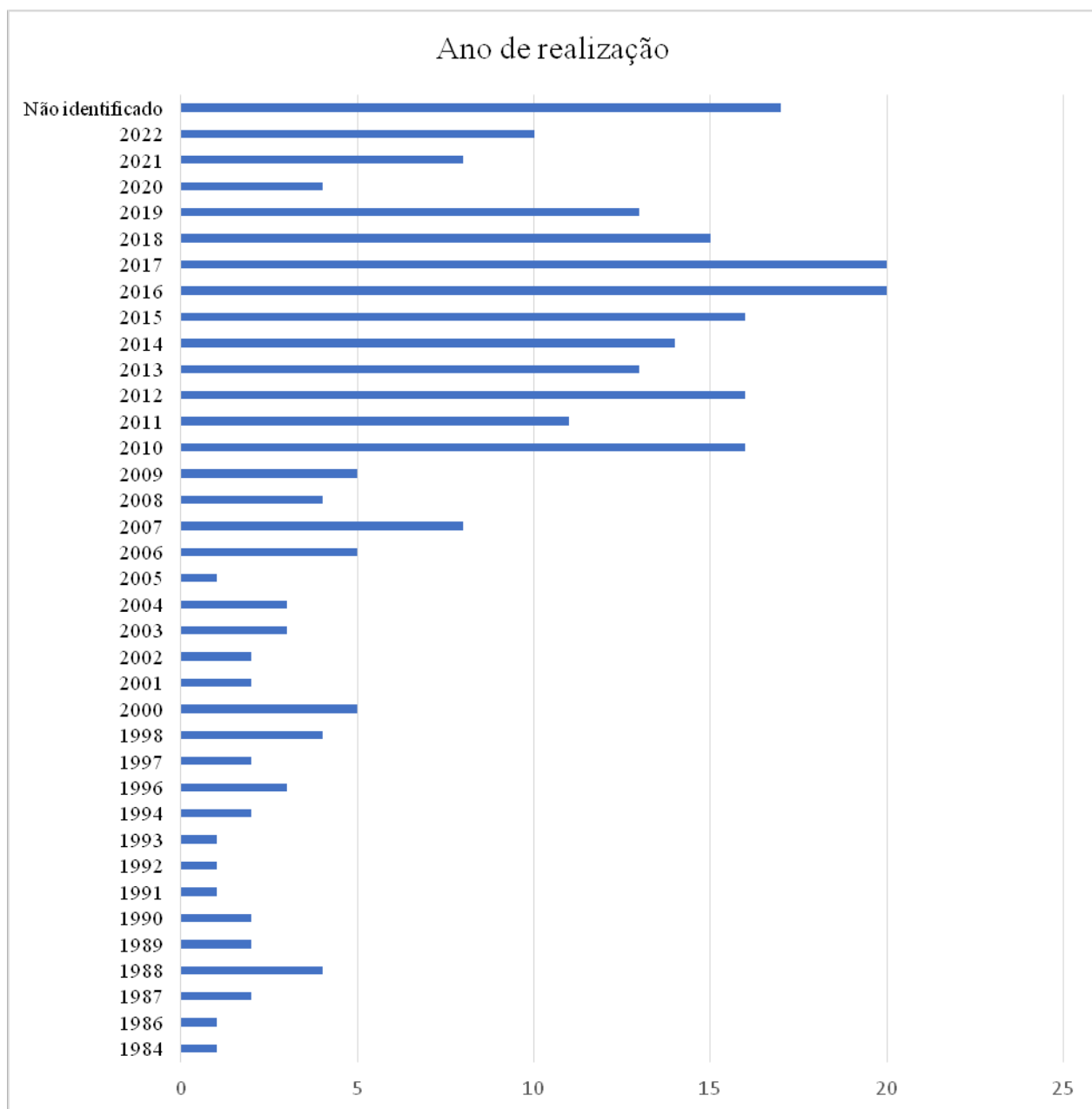


Gráfico VI – Distribuição das experiências por ano de realização

Questionou-se posteriormente “Onde a turma assistiu a este filme?”, e as opções oferecidas aos respondentes foram: Sala de Aula; Auditório; Sala Multimídia; Sala de Informática; Cinema; e Outro espaço externo. A maioria dos respondentes, 115, selecionou a opção Sala de Aula. O segundo espaço mais indicado para exibição dos filmes foi Sala Multimídia, com 50 respostas. O Auditório também foi um espaço com número considerável de seleções, com 32 respostas. As opções Cinema, 5, Sala de Informática, 4, e Outro espaço externo, 4, foram as menos selecionadas pelos respondentes.

A próxima questão referia-se à reprodução do filme dentro deste ambiente e lia-se “Como este filme foi exibido?”. Foram oferecidas opções previamente estabelecidas além de

espaço para escrita de novo meio de exibição caso nenhum dos indicados contemplassem a experiência. As opções oferecidas e o número de respostas contempladas por cada uma foram: Projetor conectado a um computador (streaming ou filme baixado), 109; Projetor conectado a um aparelho DVD, 26; Projetor conectado a um aparelho de videocassete (VHS), 11; Televisão conectada a um aparelho DVD, 16; Televisão conectada a um aparelho de videocassete (VHS), 27; Projetor 35mm (película), dois; e Não sei, 16. Um dos respondentes respondeu para esta questão que “Foi uma aula virtual e usamos o meet”, referindo-se à plataforma Google Meet, e indicando que o filme foi transmitido por uma chamada de vídeo de maneira totalmente digital. Outro respondente escreveu que “Era pra assistir em casa obrigatoriamente”, não especificando o meio pelo qual foi reproduzido o filme, mas explicitando que tal reprodução não foi realizada em ambiente escolar. Por fim, um Aluno/Ex-aluno relatou experiências que utilizaram “TV conectada ao VHS e depois, no EM⁸, DVD”. Ao analisar o questionário específico desse respondente foi possível identificar que a experiência realizada com TV conectada ao VHS foi realizada quando este estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim foram consideradas duas experiências distintas, uma realizada com cada um dos meios mencionados, fazendo com que o número final de experiências coletadas que utilizaram uma Televisão conectada a um aparelho DVD fosse 17 e o número de Televisão conectada a um aparelho videocassete (VHS) fosse 28. A relação final foi sintetizada no Gráfico VII.

⁸ Ensino Médio.

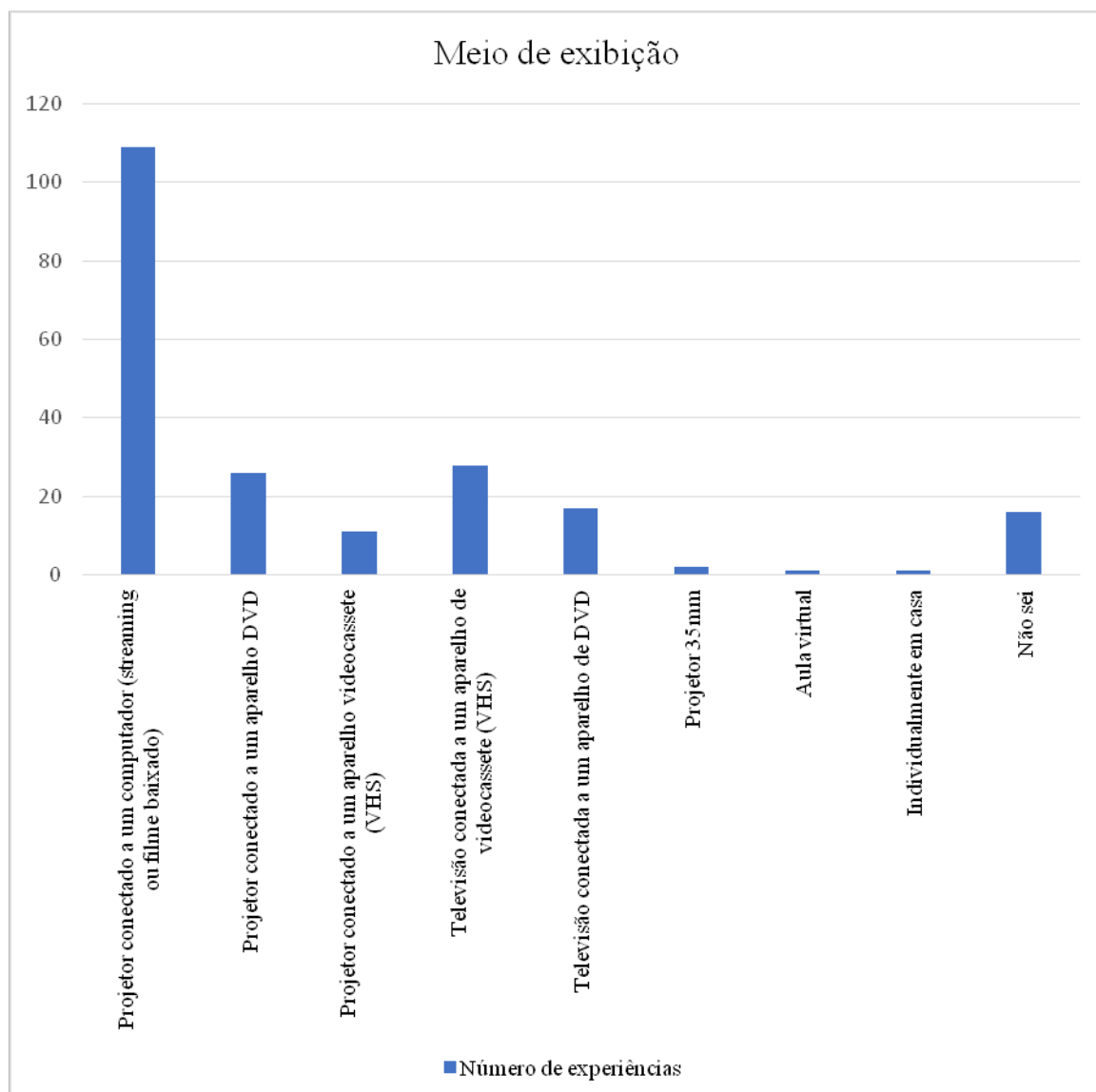


Gráfico VII – Meio de exibição dos filmes nas experiências coletadas pelo questionário

Em seguida, o respondente deveria indicar “Qual disciplina estava associada à exibição desse filme? (Interdisciplinar ou sem vinculação são opções possíveis, caso se aplique.)”, para essa questão foi oferecido um campo de texto livre. Foram comuns respostas em que eram mencionadas mais de uma disciplina e não foram categorizadas como Interdisciplinares pelos respondentes, assim optou-se por manter a classificação realizada pelos respondentes e organizar os dados por número de experiências que mencionavam a disciplina. Também se optou por considerar Literatura, Redação e Gramática como áreas da Língua Portuguesa e agrupar as respostas que mencionavam estas áreas como parte desta disciplina. Com isso, a organização final das associações a disciplinas foi: História, 53 experiências; Língua Portuguesa, 30; Interdisciplinar, 24; Geografia, 22; Filosofia, 21; Sociologia, 14; Língua Inglesa, 10; Sem vinculação, 10; Ciências Naturais, oito; Ensino Religioso, cinco; Artes, cinco; Matemática, cinco; Língua Alemã, quatro; Física, três;

Biologia, três; Ética, duas; Atualidades, duas; Química, duas; Educação Física, duas; Orientação Educacional, duas; Processamento de Dados, duas; e as disciplinas de Didática, Técnico, Projeto de Vida, Ciências Humanas, Competências Socioemocionais, Ensino Bilíngue e Cinema tiveram associação a uma experiência cada. Esta distribuição está exibida no Gráfico VIII.

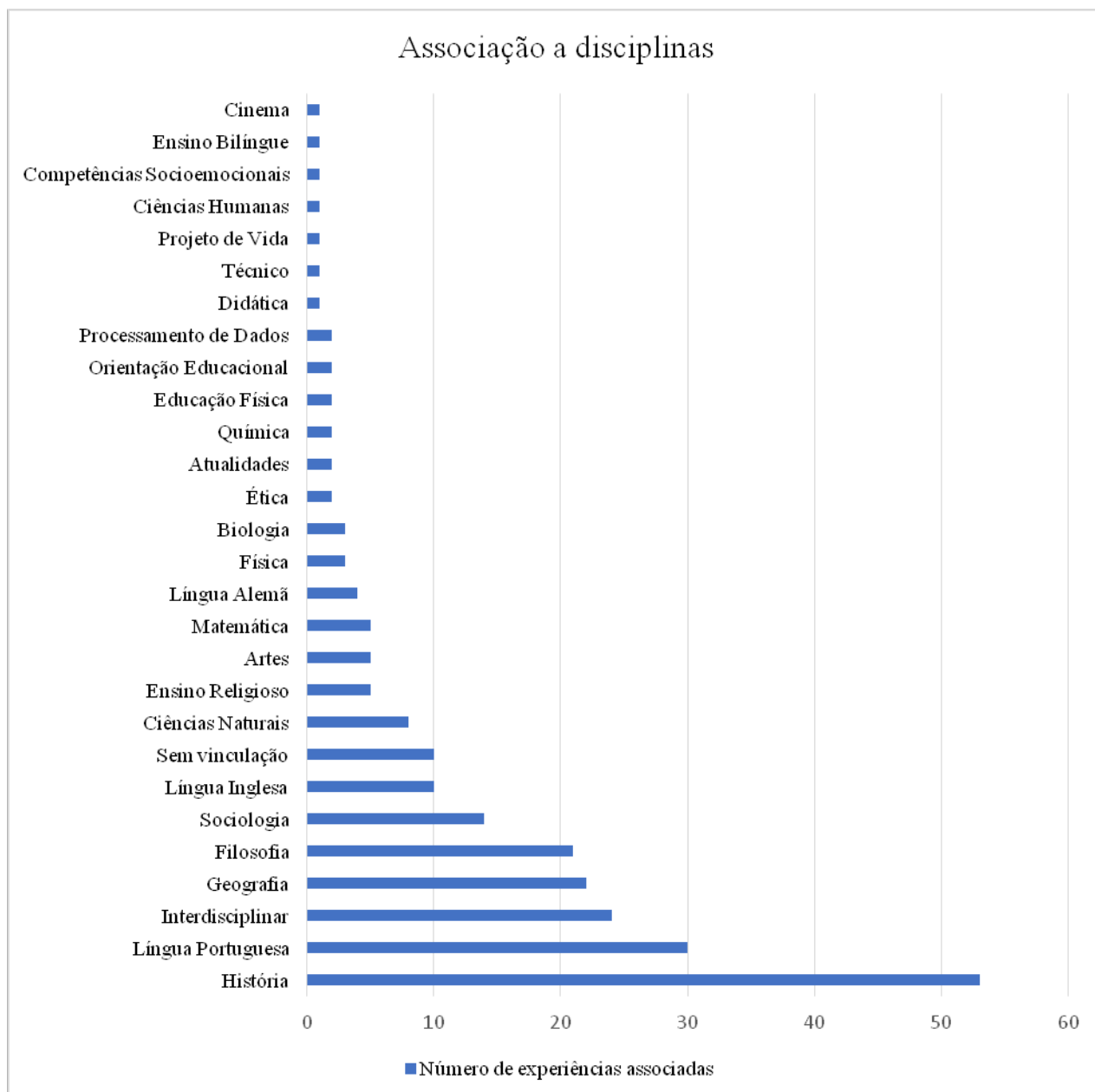


Gráfico VIII – Associação entre disciplinas e experiências

Em seguida, o respondente deveria selecionar em qual rede de ensino esta experiência foi realizada, Pública ou Privada. Nesta seleção foi indicado que 135 experiências foram realizadas na rede Privada e 75 na rede Pública. A questão seguinte referia-se à etapa de ensino na qual foi desenvolvida a experiência, o respondente poderia selecionar as opções

Educação Infantil; Ensino Fundamental anos iniciais (1ºano ao 5ºano, ou 1ªsérie a 4ªsérie); Ensino Fundamental anos finais (6ºano ao 9ºano, ou 5ªsérie a 8ªsérie); ou Ensino Médio. A maior parte dos respondentes indicou que as experiências foram desenvolvidas no Ensino Médio, 104. A segunda etapa com maior número de experiências foi a dos anos finais do Ensino Fundamental, 79. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram registradas 22 experiências. Só foram indicadas cinco experiências na Educação Infantil. O Gráfico IX organiza tal relação.

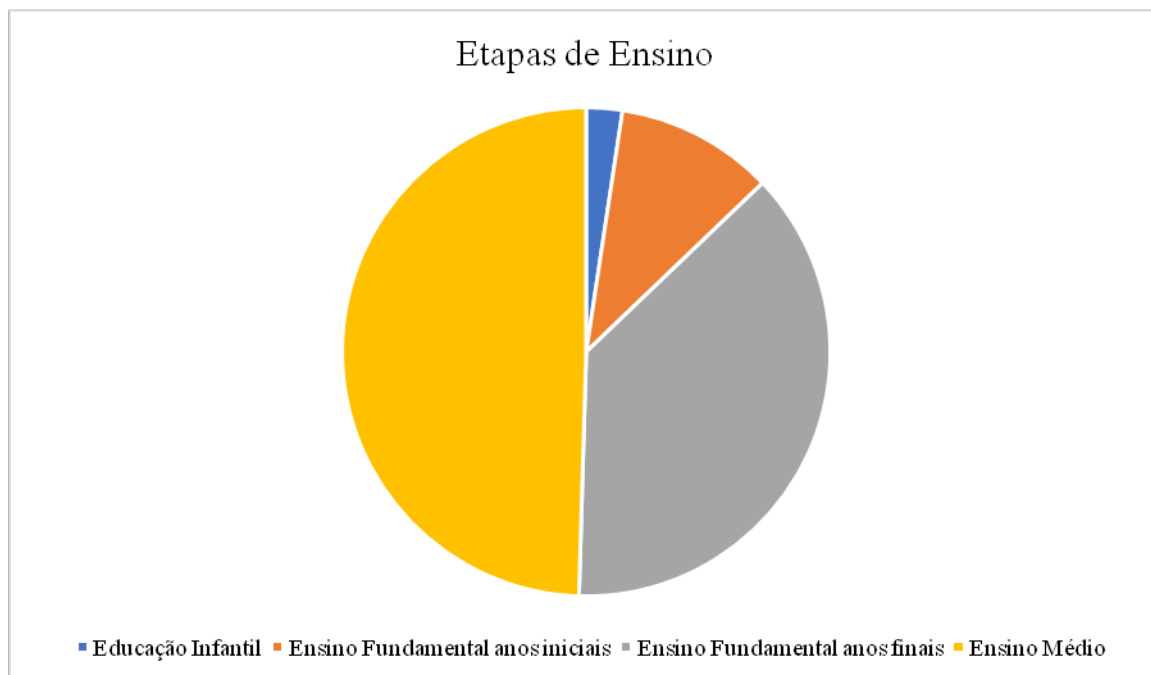


Gráfico IX – Distribuição das experiências por etapa de ensino na qual foi realizada

Para a questão sobre mediação da experiência, apenas dois respondentes indicaram que esta foi realizada por uma equipe externa em relação ao corpo docente da escola, todas as outras experiências foram conduzidas por professores regentes da turma. A seguir os respondentes deveriam indicar se “Esta experiência fazia parte do desenvolvimento das aulas (estava inserida em um tema estudado) ou foi feita de forma separada do resto das aulas (desconectada de temas estudados)”, e só podiam selecionar uma das duas opções. A maioria indicou que a experiência fazia parte do desenvolvimento, 168. Apenas 42 experiências foram categorizadas como tendo sido desenvolvidas de maneira separada.

A última questão do questionário referia-se ao caráter de uso do filme dentro da própria experiência. Para isso, foram utilizadas as mesmas categorias definidas para as experiências coletadas por meio dos artigos, teses e dissertações, foram realizadas adaptações nas nomenclaturas para facilitar a compreensão dos respondentes. Assim, para a categoria de Ilustração na opção correspondente lia-se “Para ilustrar um conteúdo, tema ou conceito que já vinha sendo trabalhado”, para a categoria *Disparador* lia-se “Para iniciar diálogos sobre um

assunto específico ou introduzir um novo conceito” e para a categoria Cinema como objeto de estudo lia-se “Para observar aspectos específicos da linguagem do cinema”. Mais da metade das experiências, 118, foram classificadas pelos respondentes como *Ilustração*, a segunda quantidade mais expressiva foi referente a experiências em que o filme foi *Disparador*, 82, e apenas dez experiências foram inseridas na categoria *Cinema como objeto de estudo*. O Gráfico X sintetiza esta relação.

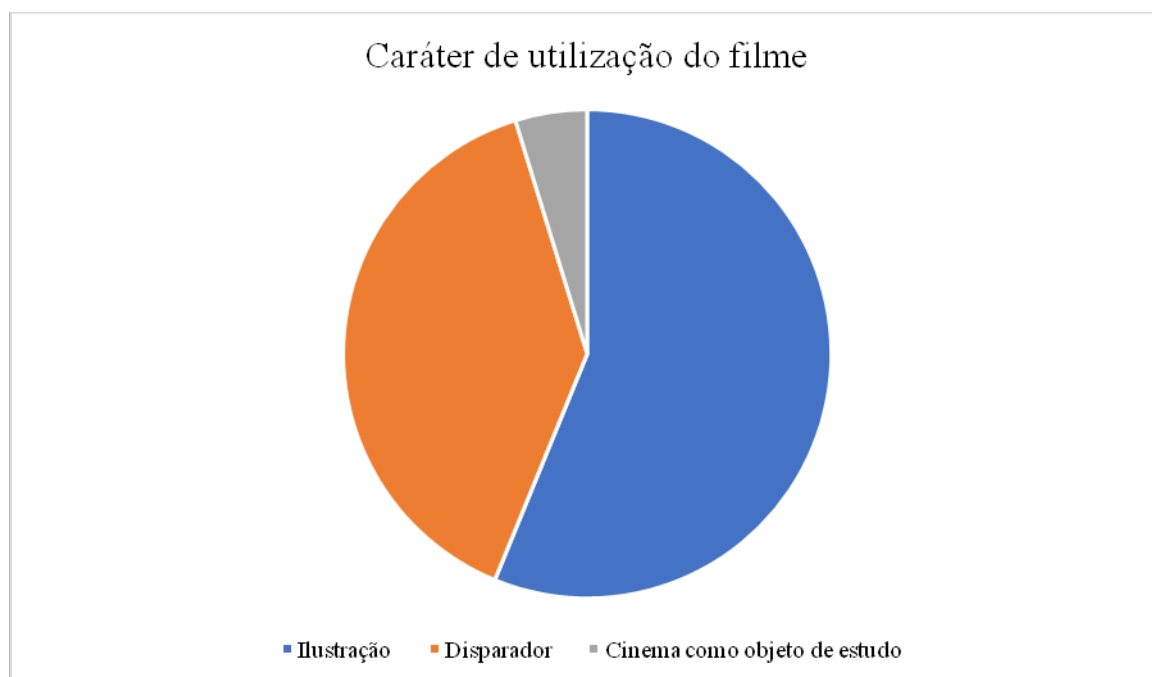


Gráfico X – Distribuição das experiências por caráter de utilização do filme

PARTE V - DESCRIÇÃO DOS FILMES

Na intenção de construir um perfil dos filmes que foram utilizados nas experiências estudadas, foi realizado um processo de catalogação de tais filmes, buscando quantificar elementos como:

- países presentes na ficha técnica de produção dos filmes;
- formato de produção;
- duração (curta, média ou longa metragem);
- caráter ficcional ou não ficcional;
- se era uma adaptação de obra literária ou teatral;
- metagênero.

A organização desta catalogação pode ser encontrada nos Apêndices III, dos filmes utilizados nas experiências encontradas via revisão bibliográfica, e IV, dos filmes utilizados nas experiências levantadas via questionário.

A escolha pela utilização dos metagêneros em detrimento dos gêneros (romance, ficção científica, terror, ação, etc.) como são utilizados de maneira mais frequente pela população em geral se deu por duas razões. A primeira delas é que todos os outros gêneros são mesclas ou subdivisões dos metagêneros (NAPOLITANO, 2019) e, portanto, podem ser categorizados dentro deles de alguma forma. A segunda é uma questão prática, para os fins de comparação desejados na pesquisa, a utilização de todos os gêneros dificultaria o agrupamento dos filmes de forma a possibilitar compreender qual é o tipo de reação mais procurado para o espectador nos filmes utilizados no contexto em questão. Ou seja, quais são os tipos de reação mais buscados pelos docentes ao utilizar os filmes com os alunos, que são os espectadores na situação.

Assim, existem quatro metagêneros: Drama, Comédia, Aventura e Suspense. O que define cada metagênero, assim como os gêneros, é como os criadores aspiram que o público assista à obra, quais tipos de sentimentos e expectativas devem ser desenvolvidos pelo espectador em relação à trama e às personagens. Para classificar os filmes nestes metagêneros foram utilizadas as descrições de Napolitano:

- Drama – Os filmes do gênero dramático geralmente centram sua história em conflitos individuais, provocados por profundos problemas existenciais, sociais ou psicológicos, além do dissenso amoroso ou afetivo. Neste caso, os dramas costumam partir de um conflito inicial, uma situação tensa que pode ou não ser reparada no desfecho. (...) Este gênero visa provocar efeitos emocionais intensos.
- Comédia – Na comédia, situações patéticas, jogos de linguagem verbal ou peripécias que levem a mal-entendidos, envolvendo um ou mais personagens, são narradas com intenção de provocar risos na plateia.
- Aventura – Na aventura, o elemento que predomina é a ação, envolvendo conflitos físicos, opondo o Bem contra o Mal, narrada em ritmo veloz e

encenando situações-limite de risco ou morte. Os heróis tendem a encarnar valores ideológicos da cultura que produziu o filme. O objetivo é provocar efeitos físicos e sensoriais na plateia que acompanha as situações-limite.

- Suspense – No suspense, mais importante do que a ação em si é a trama, o mistério a ser desvendado, as situações envolvendo peripécias não previstas pelo espectador. O termômetro é a tensão que o espectador experimenta ou o susto repentino do desenlace de determinada sequência. (NAPOLITANO, 2019, p.61)

Para realizar a análise aqui pretendida também utilizei a categoria Não-ficção, para abrigar os filmes documentários e/ou educativos. Isso porque documentário e cinema educativo não podem ser categorizados como gêneros ou metagêneros, mas sim como estruturas filmicas. Ferreira (2019) destaca que existem três estruturas filmicas: estrutura ficcional, estrutura documental e estrutura educativa. Assim, um filme documental ou um filme educativo podem ser considerados filmes de Drama, Aventura, Suspense ou Comédia, tal como os filmes ficcionais. A escolha de separá-los dos filmes ficcionais de tais metagêneros se deu pelo caráter educativo da pesquisa aqui realizada, os documentários e filmes educativos possuem uma legitimidade que ainda não está consolidada no caso dos filmes ficcionais, como foi possível observar no histórico de relação entre cinema e escola no Brasil.

Por se tratarem de estruturas não ficcionais, são considerados pelo público em geral, e por muitos professores, como representações da realidade como ela é, como uma apresentação, descrição ou explicação dos fatos. É importante ressaltar que tal interpretação não leva em consideração as escolhas de recortes necessárias para a construção de um filme, que carregam consigo as perspectivas de seus criadores. Todavia, essa visão acaba por inserir esses filmes no ambiente escolar com um status diferente dos filmes ficcionais, por isso pareceu interessante separá-los para poder observar também as relações estabelecidas em sala de aula com esse tipo específico de estrutura.

Perfil dos filmes utilizados na revisão bibliográfica

Dentro das 17 experiências relatadas, duas delas não especificavam qual filme havia sido exibido. Das 15 restantes, foi possível identificar 27 filmes exibidos. Não houve caso de repetição de filmes entre duas experiências distintas, portanto cada um dos 27 filmes foi utilizado em um único caso estudado. Destes, apenas dois eram curtas-metragens e de não ficção. Todos os outros 25 filmes indicados eram longas-metragens de ficção.

Em se tratando da participação por país na produção dos filmes, em muitos casos foram utilizados filmes realizados em coprodução entre países. Levando isso em conta, foi possível observar uma discrepância significativa entre a participação dos Estados Unidos da América, que fizeram parte de 18 produções, e os demais países, considerando que os dois

mais próximos foram Brasil e Reino Unido, com participação em sete produções cada. O Gráfico XI expõe com mais detalhes tal relação.

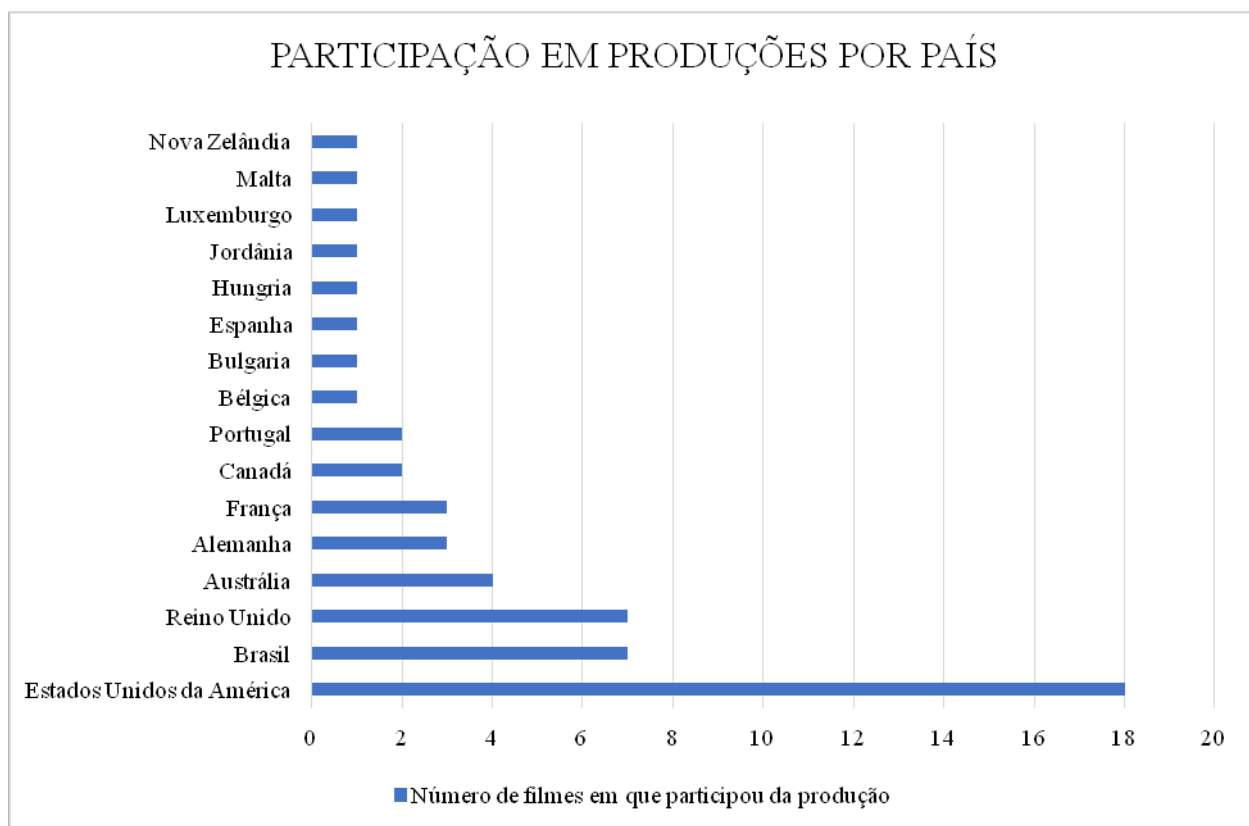


Gráfico XI – Distribuição dos países por número de filmes identificados via revisão bibliográfica em que estiveram envolvidos na produção

Em relação a serem ou não adaptações, para a amostra limitada de experiências analisadas neste caso, a divisão foi pareada, 12 filmes são adaptações enquanto 15 não o são. Apenas seis filmes utilizados nas experiências aqui analisadas são animações, a maioria das produções, 21, foram feitos a partir da técnica do *live action*.

O último aspecto observado dos filmes foi o metagênero ao qual pertenciam. Foi observada uma predominância da Aventura, 13 filmes, e do Drama, dez filmes. Apenas três filmes foram categorizados como Comédia e um como Não-ficção. O Gráfico XII sintetiza tal proporção.

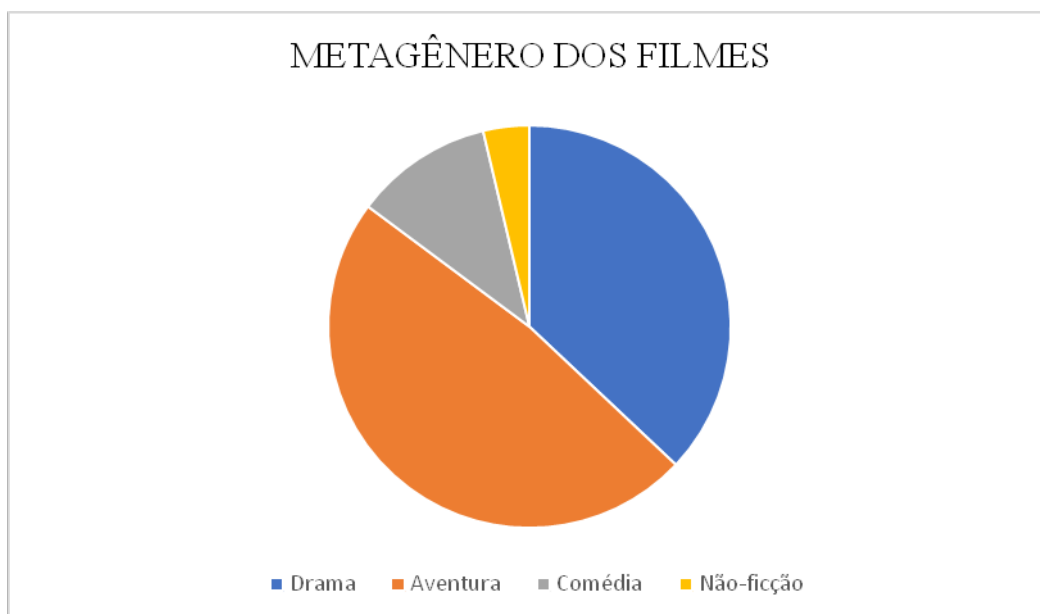


Gráfico XII – Distribuição de filmes identificados na revisão bibliográfica por metagênero

Perfil dos filmes utilizados nas experiências coletadas via questionário

A partir das 210 experiências coletadas via questionário foi possível identificar 138 filmes exibidos. Destes, 136 eram longas metragem, apenas dois filmes exibidos eram de curta metragem. A maioria, 120, eram de ficção, apenas 18 filmes são não ficcionais. O formato de produção dos filmes apresentou diferença numérica ainda mais discrepante, 130 filmes eram de *live action*, apenas oito eram animações.

Em relação à participação dos países na produção dos filmes, foi observada uma discrepância entre o país mais mencionado, Estados Unidos da América, que participou da produção de 76 dos filmes mencionados, e o segundo país mais mencionado, Brasil, que participou de 34 produções. O terceiro país mais mencionado foi Reino Unido, que participou de 29 produções. Os únicos outros países que participaram de mais de dez produções foram França, 14, e Alemanha, 12. Outros países que apareceram foram: Itália, nove; Canadá, cinco; Austrália, quatro; Espanha, quatro; México, três; Bélgica, dois; Irlanda, dois; Portugal, dois; Hungria, dois; Coreia do Sul, dois; e República Tcheca, Noruega, Suécia, China, Malta, Argentina, Malauí, Nova Zelândia, Áustria, Japão, Jordânia, Índia, África do Sul e Bulgária tiveram participação em uma produção cada. Essa distribuição pode ser observada no Gráfico XIII.

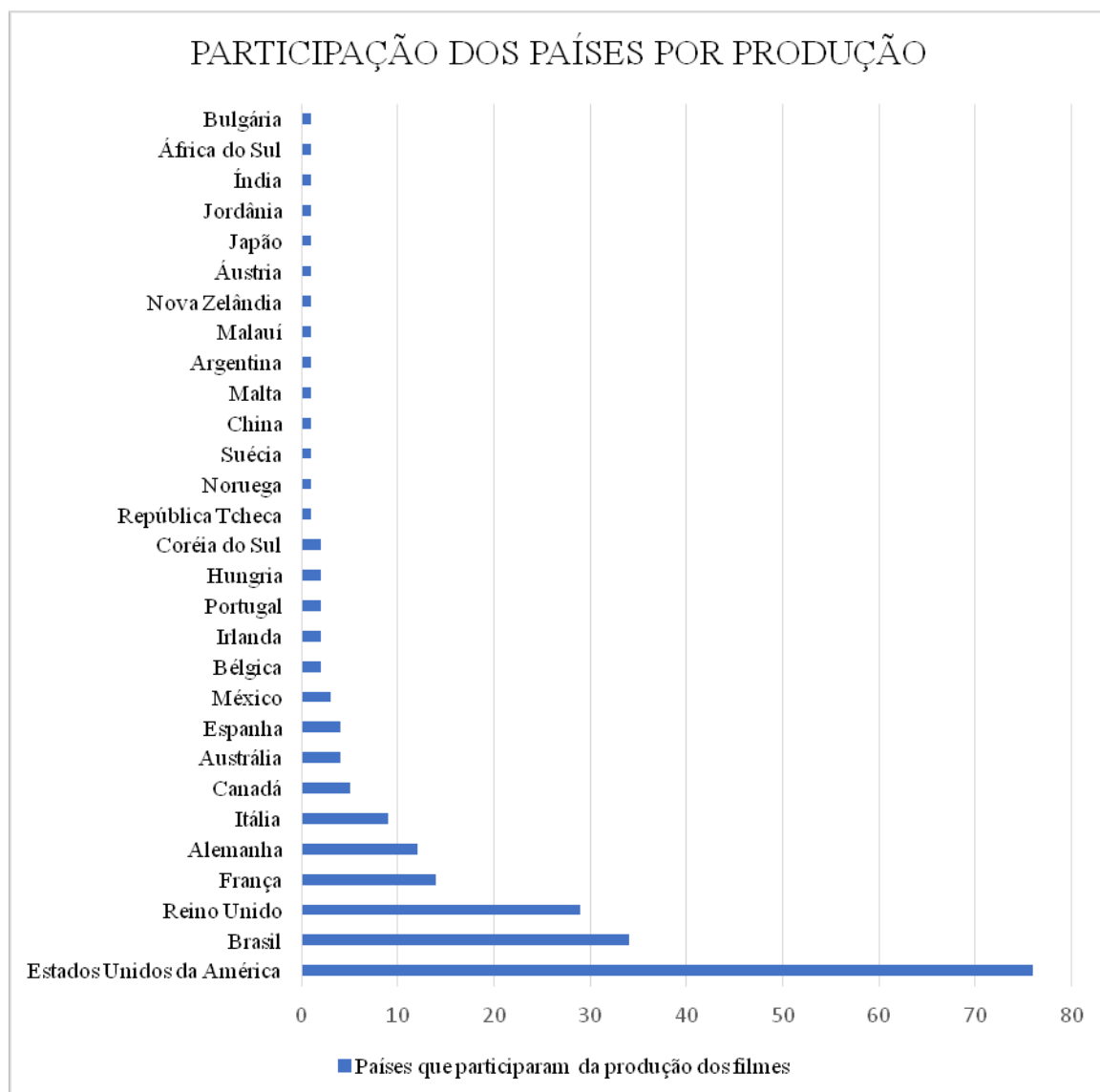


Gráfico XIII – Número de participações em produções de filmes mencionados no questionário

Quanto aos metagêneros dos filmes utilizados nas experiências coletadas por meio do questionário, foi possível observar uma predominância dos filmes de Drama (69) e Aventura (40). Foram identificados 11 filmes de Comédia e 18 de Não-ficção.

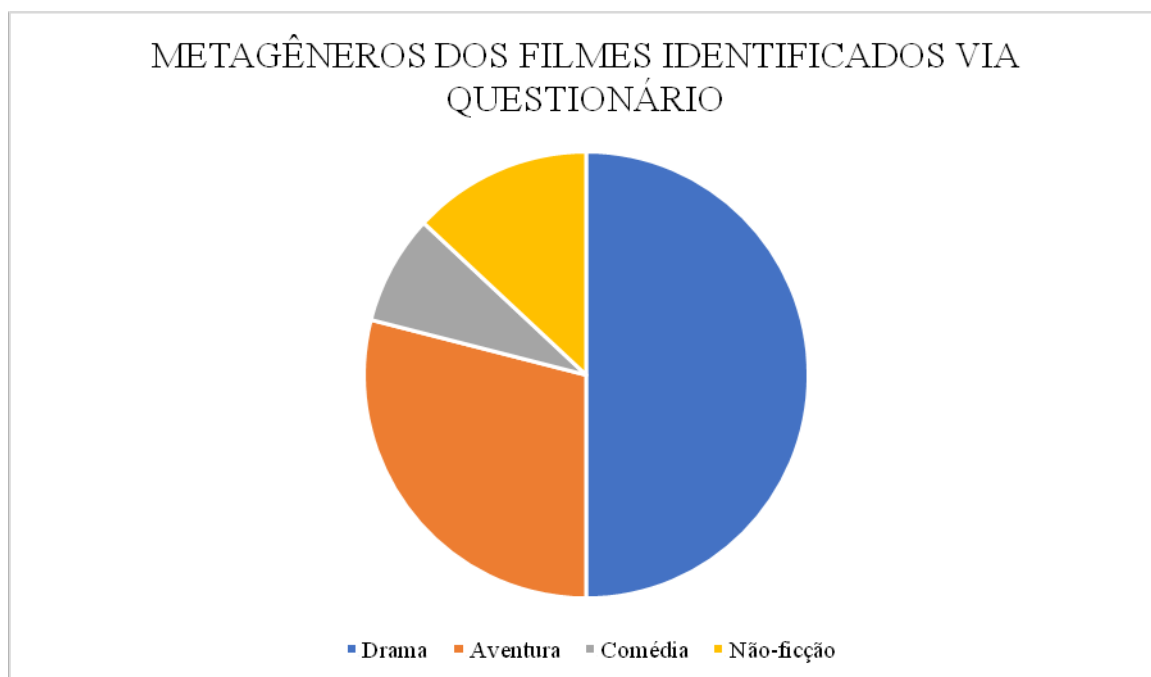


Gráfico XIV – Distribuição dos filmes identificados via questionário por metagênero

Apesar de contar com uma amostra muito maior de filmes em comparação ao número analisado no caso das experiências encontradas via revisão bibliográfica, a divisão entre filmes que eram adaptações, neste caso 82, e aqueles que não eram, 56, foi proporcionalmente semelhante à observada no outro caso.

PARTE VI – ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS VIA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Análise do perfil das experiências

Partindo para a análise específica do perfil das experiências encontradas faz-se relevante destacar, inicialmente, o fato de que a amostragem é um pouco limitada para realizar análises generalistas em relação ao panorama nacional. O objetivo aqui é compreender as relações entre tais experiências e os elementos comuns entre elas, considerando as limitações da pesquisa. Quanto à distribuição das experiências nas modalidades de ensino, é necessário oferecer destaque ao dado de que apenas uma das experiências foi realizada com alunos de Educação Infantil. Isso poderia corresponder a uma preferência pelo trabalho com os filmes de forma associada a disciplinas específicas, que têm seu trabalho iniciado no Ensino Fundamental. Entretanto, os dados encontrados para a vinculação às disciplinas refutam tal possibilidade, uma vez que a ausência de vinculação foi a situação mais frequente. Se a explicação para tal fato não está na diferença de características curriculares das modalidades, esta pode estar na faixa etária dos discentes. Por que as crianças da Educação Infantil não foram consideradas, de maneira geral, sujeitos interessantes para estas pesquisas e experiências com cinema na escola?

A partir da leitura dos relatos, fica evidente que, na verdade, o foco desta questão está de fato no caráter de pesquisa da maior parte dos relatos da amostra, e não de essas crianças não terem sido consideradas. Estas pesquisas já apresentavam um tema sobre o qual pretendiam investigar e dialogar com os alunos, e muitos deles ou se aproximavam a conteúdos curriculares de outras etapas ou traziam elementos que demandam um desenvolvimento socioemocional e de consciência sobre as práticas sociais difíceis de estarem presentes em crianças em idade de Educação Infantil. A experiência que foi realizada nesta etapa tinha como foco específico uma investigação sobre o trabalho com filmes nesta faixa etária para trabalhar o contato das crianças com diferentes culturas, ou seja, tinha como propósito pré-estabelecido o trabalho com a etapa.

O perfil de caráter de uso dos filmes encontrado é muito significativo na medida em que expõe que, na década em questão, os filmes foram utilizados como apoio a conteúdos, temas e conceitos externos a ele. Os filmes foram um meio educativo e não um objeto de estudo para os alunos que tiveram contato com tais experiências. Ao analisar os objetivos propostos pelos autores dos relatos estudados, é possível observar uma repetição de proposições como “utilizar filme como forma de (...)” ou categorizado pelos próprios autores como recurso didático, para diversificar as formas pelas quais os alunos trabalham temas ou

conteúdo. Assim, aparecendo como um meio para trabalho com outro objeto de estudo. Mencionei brevemente a mobilização do conceito de meio lúdico, também mobilizado em muitos relatos, durante a descrição das experiências. Napolitano (2019) chega a comentar que os professores muitas vezes utilizam os filmes para “incrementar” sua didática. O autor, ao analisar uma série de relatos recolhida por ele no início da década de 2000, declara que “[...] a maioria das experiências relatadas ainda se prende ao conteúdo das histórias, às ‘fábulas’ em si, e não discute os outros aspectos que compõem a experiência do cinema” (NAPOLITANO, 2019, p.7). É possível observar, então, que os relatos encontrados na presente pesquisa seguem tal tendência reconhecida em outros relatos de período próximo.

O método de exibição dos filmes também é um dado significativo para compreender se as mudanças tecnológicas de consumo dos produtos cinematográficos ocorrida no ambiente doméstico foi ou não transposta para o ambiente escolar. Ao observar os resultados apresentados no Gráfico II, percebe-se que a maioria dos redatores de tais experiências não especificaram como as exibições foram realizadas. Apesar de a influência da tecnologia de reprodução no produto final do filme e na forma como o espectador o recebe ser pauta de diversas obras, esta parece não ser pauta relevante na descrição de atividades que dependem da recepção e análise de filmes. Mas por quê? Apesar de não ser possível realizar constatações definitivas sobre a razão desta ausência, pode-se associá-la ao caráter de uso desses filmes no contexto de seus planejamentos pedagógicos. A ausência de intencionalidade relacionada a aspectos do filme para além de suas narrativas faz com que, para atingir os objetivos educativos propostos, não seja necessário que o aluno tenha reparado nestes aspectos. Por consequência, também se torna possível que o próprio docente ou pesquisador não se atente para, ou não veja necessidade de explicitar em seu relato, como esse filme foi apresentado aos alunos.

Nesse sentido, é importante tratar com maior especificidade das duas experiências que não especificam os filmes utilizados com os alunos. Um desses casos necessita de uma ressalva. O relato apresentado por Nascimento, Almeida e Machado (2020) representa um relato de observação de uma experiência realizada pela professora regente de uma turma de 5ºano do Ensino Fundamental na comunidade quilombola de Mituguaçu, Paraíba. Não há identificação do filme no relato, mas não é possível realizar especulações sobre a perspectiva da professora, que foi a planejadora desta atividade. Só é possível tratar do fato de os pesquisadores não terem realizado esta identificação em seu relato. A perspectiva trazida pelos autores é crítica em relação à realização da atividade com o filme. Apesar de apontarem a incompreensão em relação aos objetivos da professora ao utilizar o filme pensando em sua narrativa, os autores reconhecem que era o primeiro dia de observação e que não estavam

presentes nos desenvolvimentos das temáticas anteriores entre professora e alunos. A verdadeira crítica centra-se no fato de o filme ter em sua maioria atores brancos, enquanto a maior parte da turma era composta por crianças negras, os autores apresentam preocupação com uma possível deseducação das crianças por conta da exibição de um filme distante de sua realidade. Apesar de a raça dos personagens poder ser, e de fato é na maioria dos casos, elemento relevante para a construção da narrativa, ao descrever a narrativa em si do filme, não é explorado ou associado nenhum elemento relacionado a raça dentro da narrativa. Nesse sentido, fica subentendido da leitura que a narrativa do filme não justifica, para os autores, sua utilização.

Já no relato sobre o “Projeto Saúde Filmes”, os pesquisadores declaram ter trabalhado com 11 filmes durante seu desenvolvimento, todavia os filmes não são nomeados no corpo do artigo e tampouco estão presentes nas referências utilizadas. Nesse caso, os autores são os responsáveis pelo planejamento da atividade e escolha dos filmes. Ao descrever as experiências na Parte II deste trabalho, mobilizei passagens presentes no artigo sobre a utilização dos filmes como recurso didático lúdico e forma de aproximar os alunos das temáticas, também é citado nas Reflexões Finais o conhecimento de novas tecnologias. Ainda assim, não é especificado como tais filmes foram exibidos, com que tecnologia esses alunos tiveram contato. A publicação do artigo é de 2017, um momento no qual existiam possibilidades de trabalho com tecnologias inovadoras ou que as crianças não possuem muito contato, mas ainda sendo possível trabalhar com filmes por meio de tecnologias que não são novas para os alunos. O que o projeto especifica são as temáticas contidas nos filmes exibidos, explicitando a utilização dos filmes como meio entre os alunos e as temáticas exploradas pela narrativa.

Ao observar no Apêndice I os resultados apresentados pelos autores para o uso dos filmes nas experiências analisadas, constata-se que todos consideraram os filmes e as atividades como capazes de atingir o objetivo proposto. O uso do cinema foi considerado efetivo para sensibilizar, estimular conexão dos alunos com as temáticas estudadas e elevar engajamento nas atividades.

Análise do perfil dos filmes

É importante refletir sobre as duas experiências que não diziam quais filmes foram utilizados nas atividades. Como falar sobre objetivos e resultados de experiências com filmes sem especificar quais filmes foram assistidos? Qualquer filme com a mesma temática geraria os mesmos resultados para os objetivos estabelecidos?

Esta última pergunta pode ser respondida pela própria reflexão sobre os gêneros cinematográficos. Para Napolitano (2019), “[...] o gênero influencia na receptividade da obra, pois sugere ao espectador como o filme deve ser visto, qual a dinâmica principal da fábula, o que deve e o que não deve acontecer com personagens em situações dramáticas” (NAPOLITANO, 2019, p.61). Assim, uma escolha por filmes de diferentes gêneros poderia gerar receptividades e, portanto, resultados diferentes em uma experiência educativa. Assim, observa-se uma preferência por dois estilos de filme com características muito distintas. Uma das experiências encontradas que ajuda a ilustrar esta colocação é a realizada por Cardoso, Cortez e Festozo (2018). Nela, os autores relatam a aplicação de uma sequência didática sobre Educação Ambiental com uma turma de 9º ano em que foram utilizados os filmes *Wall-e* (2008) e *A História das Coisas* (2007). *Wall-e* é um filme de Aventura ficcional de longa metragem, enquanto *A História das Coisas* é um curta metragem não ficcional de linguagem educativa, ambos tendo como temática central a produção de lixo pela população humana e suas consequências para o planeta Terra.

Todavia, os autores escolheram utilizar *Wall-e* como elemento *disparador* a partir do argumento de que seria possível tratar, a partir dele, da temática de forma lúdica e instigante para que os alunos se engajassem na discussão. O uso da palavra instigante é preciso aqui, sendo este um filme de Aventura uma de suas características é o ritmo veloz em que ocorrem as ações a fim de causar reações físicas e sensoriais no espectador, estimulando sua atenção. Já *A História das Coisas* foi inserido após os momentos de discussões realizadas a partir do filme anterior como forma de *ilustrar* e sistematizar os conhecimentos trabalhados, para trabalhar com as provas científicas, uma vez que é um filme não ficcional de caráter educativo. Assim, os educadores escolheram dois filmes com a mesma temática, mas de gêneros diferentes para cumprir propósitos educativos distintos. É relevante destacar que, apesar de estar se mencionando elementos extra narrativos, como ritmo, no corpo de texto do artigo apenas aparecem elementos da narrativa.

A Aventura aparece, juntamente ao Drama, como gêneros mais buscados nessas experiências, ficou claro que há uma discrepância expressiva entre esses metagêneros e os demais. Nenhum dos filmes utilizados se classifica como Suspense. Enquanto a Aventura é focada em mais momentos de ação com ritmo veloz, o Drama é focado em conflitos individuais, sociais ou psicológicos com um ritmo mais lento. O uso do filme *Vidas Secas* (1963) no projeto “Cinema na escola: a temática dos filmes e a sua relação com componentes curriculares”, também analisado na presente pesquisa, foi proposto para que os alunos se conectassem aos personagens e aos conflitos da narrativa para então, já com interesse dos alunos, relacioná-los aos elementos do livro que deve ser estudado. Esse é um objetivo que

aparece em grande parte das experiências que utilizam filmes de Drama, fazer com que os alunos se conectem emocionalmente a uma temática, personagem ou figura histórica, se envolvendo nas discussões sobre o assunto de maneira sensível.

Neste caso, o objetivo era engajar o trabalho com a narrativa do livro de Graciliano Ramos a partir do filme que adapta a obra para o cinema, mas com os dados encontrados não é possível afirmar que esta é uma prática dominante no trabalho com filmes nas aulas de Língua Portuguesa e na escola, de maneira generalizada. O uso de adaptações não se concentrou nas aulas de Língua Portuguesa, como no caso descrito por Conceição (2014), em que foi utilizado o filme *Planeta dos Macacos – A Origem* (2011) para trabalhar conceitos de evolução e darwinismo com uma turma de Ensino Médio. Todos os filmes utilizados com associação direta à disciplina de Língua Portuguesa nas experiências encontradas eram adaptações, entretanto, o reduzido número de experiências ligadas à disciplina, três, não permite realizar generalizações quanto à prática geral desta disciplina.

O Gráfico XI também chama atenção por conta da discrepância entre o país com maior número de participações e os países com segundo maior número de participações na produção dos filmes utilizados. A prevalência da participação estadunidense sobre a de outros países ficou explícita nos dados encontrados. A hegemonia do país no mercado cinematográfico não é exclusiva do cenário brasileiro e nem do recorte temporal das experiências encontradas, existindo desde a ascensão de Hollywood durante a Primeira Guerra Mundial (MATTOS, 2006). Além disso, o esquema de distribuição dos filmes permite que os produtores comercializem os filmes estadunidenses com preços mais baratos para os exibidores em países menos industrializados, de forma que os filmes nacionais não são capazes de concorrer e perdem espaço de mercado (BERNADET, 2004). Isso ocorre no Brasil, fazendo com que a influência e presença de filmes estadunidenses no repertório seja muito maior que de filmes nacionais, ou mesmo de outras indústrias, como a do Reino Unido.

PARTE VII - ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

Análise do perfil das experiências

Apesar do elevado número de experiências coletadas via questionário, é necessário reconhecer que os elementos referentes ao perfil dos respondentes dizem respeito à minha rede de contatos e minha região de residência e criação, São Paulo – SP. Assim, a predominância de experiências paulistanas não significa que sejam realizadas mais experiências nesse Estado, apenas que foi o Estado com mais respondentes para este questionário. A prevalência de respostas como Aluno/Ex-Aluno também apenas reflete o fato de que a maior parte das pessoas atingidas pelo questionário não eram docentes.

Ao analisar os Gráficos IV e V, referentes à percepção sobre frequência do uso de filmes segundo professores e alunos/ex-alunos percebe-se que nos dois casos a frequência predominante é a três, representando uma frequência média. O que é discrepante é a quantidade proporcional de respondentes que selecionaram a frequência dois, representando um uso raro do cinema na escola. O que se repete nos dois casos é o baixo número de respostas para a frequência cinco e ainda menor para frequência um. Apesar de não ser possível realizar uma generalização quanto ao uso do cinema nas escolas brasileiras, é possível observar uma tendência a partir do elevado número de respondentes. As respostas coletadas apontam para uma presença do cinema na escola como prática presente e frequente na vida escolar da maioria dos estudantes. Apenas dois respondentes indicaram nunca terem assistido a um filme em sua vida escolar. Ambos indicaram ter frequentado tanto a rede Privada quanto Pública do Estado de Minas Gerais, sendo que um frequentou a Educação Básica entre os anos de 1977 e 1990 e o outro 1992 a 2005.

Fazendo um recorte temporal, dos respondentes Alunos/Ex-Alunos que selecionaram as frequências três, quatro e cinco (111), apenas cinco trataram de experiências prévias aos anos 2000, sendo a mais antiga de 1991 ou 1992 (o respondente não se lembrou precisamente). Dos professores, apenas três respondentes dos 33 que selecionaram uma dessas três frequências para uso do cinema na escola trataram de experiências prévias aos anos 2000, sendo a mais antiga de 1986. Por outro lado, 26 das 67 respostas de Alunos/Ex-Alunos que selecionaram as frequências um ou dois trataram de experiências prévias aos anos 2000 e, no caso dos professores, das quatro respostas que marcavam frequência dois nesse critério em duas não foi possível identificar o ano da experiência que tratavam e duas eram posteriores aos anos 2000. Observando esse conjunto de dados compreende-se que, dentro do conjunto de respondentes observados, houve um aumento da frequência de uso dos filmes nas escolas

posteriormente aos anos 2000. Essa conclusão é corroborada pelo Gráfico VI, no qual se percebe que os anos com mais experiências relatadas previamente aos anos 2000 têm quatro experiências coletadas, entre os anos 2000 e 2010 esse número aumenta, chegando a 15 em 2010. Após o ano de 2010 os números ficam ainda mais elevados chegando a 20 experiências nos anos de 2016 e 2017. Faz-se relevante destacar que há apenas um ano após 2010 que possui menos do que cinco experiências coletadas, o que não ocorria desde 2008. Este ano é o de 2020, ano em que ocorreu a pandemia do COVID-19, que fez com que as escolas fechassem temporariamente e depois iniciassem um regime de ensino remoto emergencial, o que explica a diminuição de trabalho com os filmes.

O local de exibição dos filmes utilizados, mesmo com a aplicação do recorte temporal, mantém as proporções destacadas na Descrição das Experiências, com a preferência da exibição nas próprias salas de aula, seguidas das salas multimídias e auditórios. Já em relação ao meio de exibição, o recorte temporal volta a ser relevante. Sem ele, observa-se uma prevalência expressiva do Projetor conectado a um computador com filme em *streaming* ou baixado, entretanto, a tecnologia do *streaming* sequer era acessível até o final da década de 2000, como visto anteriormente. Assim, para entender os perfis anteriores o recorte temporal é necessário. Para sintetizar a distribuição de uso dos meios de exibição nas diferentes décadas, optou-se por utilizar a relação de proporção e porcentagem ao invés do número bruto, por conta da grande variação do número de experiências em cada uma das décadas. Essa síntese pode ser observada no Gráfico XV.

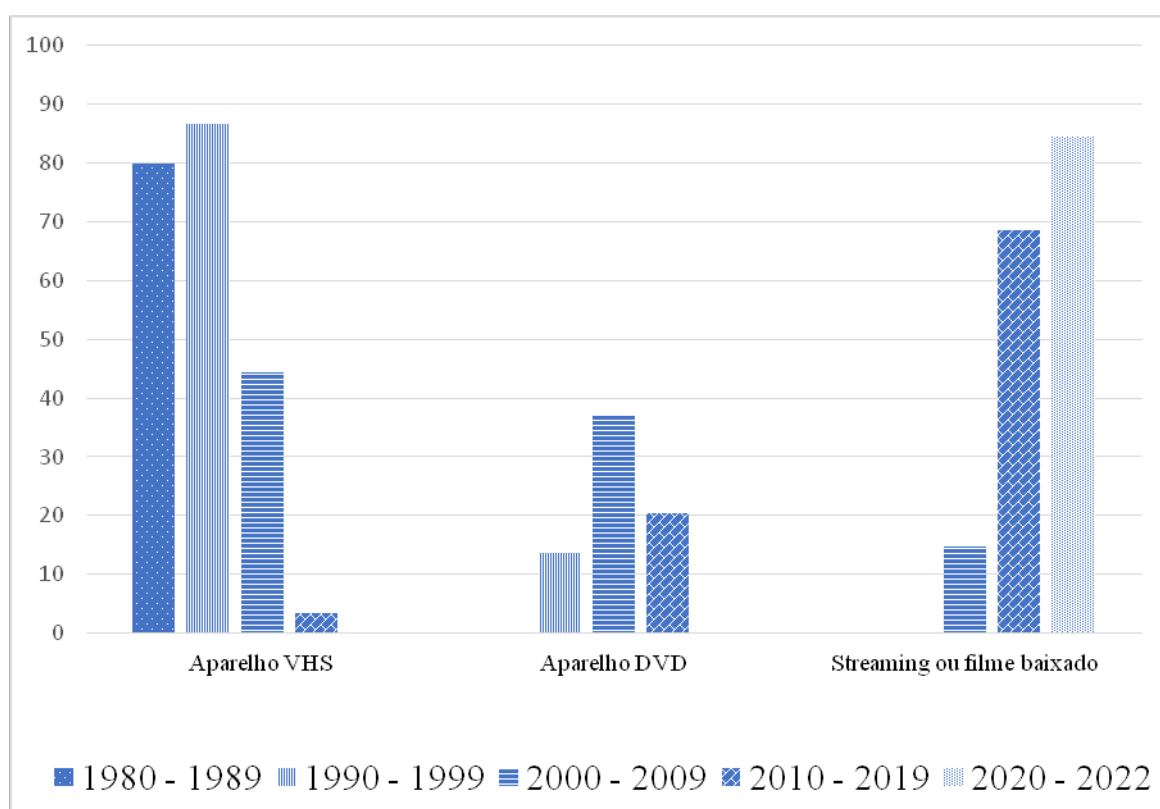


Gráfico XV - Distribuição percentual de meios de exibição dos filmes por década nas experiências coletadas via questionário

Importante destacar que as únicas duas experiências que não foram selecionadas como utilizando *streaming* ou filme baixado não possuíam especificação de meio de exibição, um respondente não soube dizer o meio e outro relatou ter sido transmitido via Google Meet durante uma aula remota no ano da pandemia. Portanto, todas as experiências após 2020 em que foi possível identificar o meio de exibição utilizaram o mesmo meio. De maneira semelhante, no caso do período de 1980 a 1989 as duas únicas experiências que não utilizavam VHS foram uma em que o respondente não sabia identificar o meio de exibição e outra em que foi utilizado um projetor de película 35mm. O Gráfico XV permite visualizar a inversão de dominância ocorrida entre o VHS e os formatos completamente digitais. Já o DVD passou a se fazer presente na década de 1990, mas não chegou a substituir o VHS uma vez que os formatos digitais começaram a predominar já na década de 2010.

A vinculação às disciplinas é elemento de destaque quando se trata de discrepância. O número de experiências vinculadas à História é muito elevado em comparação às outras disciplinas. Essa relação de trabalho frequente com cinema nas aulas de História envolve muitos fatores. Ferreira (2019) aponta para o final do período de Ditadura no Brasil como momento de busca por uma vanguarda no campo educacional, buscando incorporar novos recursos na tentativa de criar uma educação múltipla e integradora entre os sujeitos e suas realidades extraescolares. O autor aponta que nesse momento os filmes adentraram a prática de diversos professores de História e o interesse de muitos pesquisadores do ensino de História, havendo uma elevação considerável no número de produções tratando dessa relação. Mas por que nem todas as disciplinas curriculares realizaram este movimento na mesma intensidade?

Esta peculiaridade pode ser atribuída a diversos fatores, mas destacarei dois que acredito serem centrais, principalmente no caso nacional. O primeiro deles é a relação específica entre governo e educação no Brasil, unida a projetos que buscavam criar uma identidade nacional a partir da produção cinematográfica, como visto no caso da Embrafilme nos anos 1970, fez com que houvesse incentivo para o trabalho com os filmes nesta disciplina, mesmo que como recurso político ideológico. Em segundo lugar, nas décadas de 1960 e 1970 a História como campo de pesquisa passou por intensos debates sobre a produção historiográfica e a construção do conhecimento histórico. Em meio a esses debates, o cinema passou a ser analisado pelos historiadores em uma perspectiva para além da arte. A partir da publicação de *O filme: uma contra-análise da sociedade?* (1974), texto de Marc Ferro, a proposta do autor de que os filmes, independente do gênero, podem ser lidos como

documentos históricos que podem expor questões do enquadramento da memória. Segundo Ferreira, “[...] desde então, o cinema passou a ocupar espaço nas salas de aula das universidades, nas pesquisas, nos congressos de historiadores e de outros profissionais das ciências sociais” (FERREIRA, 2019, p.50). Portanto, a História possui uma relação privilegiada com o cinema no campo de pesquisa, o que possibilita uma relação estreitada entre os professores formados nessa área e o cinema como objeto de conhecimento e estudo.

Ainda que a análise geral possibilite realizar esta observação sobre a disciplina de História, o recorte temporal possibilita observar uma mudança nas disciplinas que sucedem a História no número de experiências. Fazendo um recorte das experiências prévias aos anos 2000 observa-se a História destacada com maior número de experiências (cinco), seguida pelas experiências interdisciplinares (três) e então Sem Vinculação, Processamento de Dados, Filosofia, Geografia e Biologia (duas). Aparecendo apenas uma experiência de Língua Portuguesa. Mas ao observar as experiências após os anos 2000, depois de História (42) observa-se a área da Língua Portuguesa (23), em seguida Geografia (19), Filosofia (17) e Interdisciplinar (14). Assim, enquanto Língua Portuguesa começou a ser trabalhada em conjunto aos filmes com maior frequência, as outras disciplinas que apareceram proporcionalmente próximas à História se mantiveram. Mas por que apenas a Língua Portuguesa nesse momento?

Assim como a História, e muitas outras áreas de conhecimento, a Língua Portuguesa passou, e para alguns estudiosos ainda passa, por um momento de reflexões sobre a necessidade de novas perspectiva de ensino da língua. Todavia, no caso da Língua Portuguesa, este momento passa a ocorrer no início dos anos 2000 por conta da difusão da internet e da digitalização das práticas de comunicação. Uma referência importante para este processo é a publicação do livro *Educação, Imagem e Mídias* (2005), de Cristina Costa. Nele a autora oferece destaque à necessidade de o ensino de Língua Portuguesa

[...] adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma, eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle do conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais. (COSTA, 2005, p. 21)

Dessa forma, com a ascensão das novas tecnologias de comunicação e transformação das práticas cotidianas do uso da língua, os estudiosos da área da Língua Portuguesa passam a se voltar, como Costa, para a busca de novos recursos didáticos para um trabalho significativo com esses alunos que se inserem nessa nova sociedade⁹. O audiovisual, e em muitos casos os

⁹ (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2010, p. 2)

filmes, emergem nessas propostas como recurso essencial de trabalho, o que pode ajudar a compreender esse aumento no número de experiências dentro da disciplina.

Em relação às Etapas de Ensino nas quais as experiências foram realizadas, observou-se novamente uma prevalência do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que juntos representaram mais de 80% das experiências coletadas, reforçando a visão do público adolescente como mais interessante para o trabalho com os filmes. Napolitano trata deste tópico dando destaque à característica desta idade como período de muitas crises e construções identitárias, existenciais e sociais. Essas crises e construções

[...] aliadas a maior capacidade de abstração, culminando em raciocínio operatório formal, podem permitir ao professor uma abordagem mais aprofundada e um maior adensamento das discussões possibilitadas pelos filmes. Além disso, a própria seleção dos filmes pode ser feita com maior ousadia. (NAPOLITANO, 2019, p. 27)

O número pouco expressivo de experiências realizadas na Educação Infantil, para além dos elementos já elencados na análise das experiências encontradas via revisão bibliográfica, também pode se dar ao fato de que o questionário não foi direcionado a professores de Educação Infantil em específico, possibilitando que estes não tenham sido atingidos na mesma medida. Quanto aos *Alunos/Ex-alunos*, a questão da memória entra como fator relevante, uma vez que, para responder o questionário, era necessário que o respondente tivesse memória da experiência realizada, o que é mais provável quanto mais recente a Etapa.

Tratando do Caráter de Utilização dos filmes nessas experiências, volta a ser proveitoso realizar o recorte temporal. De maneira geral, o uso dos filmes como elemento de Ilustração representou mais da metade das experiências coletadas, sem grande discrepância para o uso como elemento *Disparador*. Contudo, o uso do Cinema como objeto de estudo apareceu em quantidade expressivamente menor que os outros dois. Nas experiências prévias aos anos 2000 apenas quatro experiências foram identificadas como tal, e nas experiências do ano 2000 em diante apenas cinco. Todavia é importante destacar que o número de experiências total deste segundo período representa mais do que o sêxtuplo do número de experiências do período anterior, indicando uma proporção ainda menor de experiências com esse caráter. Seria muito especulativo, entretanto, procurar justificativas para o fato de não ter havido aumento considerável no número de experiências que utiliza o Cinema como objeto de estudo, para a presente pesquisa já se faz relevante a constatação de que não houve tal aumento, mesmo com aumento da frequência de uso dos filmes.

Análise do perfil dos filmes

Apesar da maior legitimidade conceitual aparentemente oferecida pelos filmes documentários e educativos, novamente se observou uma preferência pelo uso de filmes ficcionais. Outro cenário que se repetiu em relação aos filmes utilizados nas experiências

encontradas por meio de revisão bibliográfica foi que a maioria dos filmes eram de longa metragem e *live action*. Muitas podem ser as razões pelas quais esse segundo cenário se constitui, sendo possível associá-lo à própria faixa etária para qual o maior número dessas experiências é dirigido. Como trazido por Napolitano (2019), a busca por uma abordagem aprofundada com os adolescentes e a possibilidade de trabalhar com filmes mais densos e com classificações indicativas mais altas também gera um recorte no perfil nesses filmes, ao passo que quanto mais direcionado ao público adulto e jovem adulto, menor a quantidade de filmes de animação produzidos. O longa metragem também permite um trabalho mais extenso com as temáticas trazidas, elevando os elementos possíveis de discussão.

Ao observar o Gráfico XIII, percebe-se também uma repetição do observado nos filmes utilizados nas experiências de revisão bibliográfica, Estados Unidos da América aparece como principal país participante na produção dos filmes e Brasil e Reino Unido muito próximos um do outro como segundo e terceiro países que mais participaram. Esse cenário é coerente com o cenário geral de distribuição e exibição de filmes pelo mundo, para além da constituição histórica do mercado cinematográfico com Hollywood como principal polo de produção comercial.

Quanto à distribuição dos filmes nos metagêneros, o Drama e a Aventura apareceram novamente de forma predominante. Com as questões presentes no questionário, que foram poucas e breves para garantir a coleta de um maior número de experiências, não é possível atestar sobre a intencionalidade didática dos educadores por trás das atividades realizadas. Contudo, o caráter de uso dos filmes pode auxiliar a compreender esse elemento do perfil dos filmes utilizados. Sendo os filmes utilizados como elemento *Disparador*, é necessário que sensibilizem, engajem e gerem uma conexão entre os alunos e os personagens ou narrativa, que são características muito presentes em ambos metagêneros utilizados com frequência. Já quando utilizados como *Ilustração*, é necessário, essencialmente, que engajem e cativem a atenção dos alunos, uma vez que estes já tiveram contato com o conhecimento ou conceito previamente. Essas também são características presentes nesses dois metagêneros.

Diferentemente do caso dos filmes utilizados nas experiências coletadas via revisão bibliográfica, houve repetição de 24 filmes nas experiências coletadas via questionário, que podem ser identificados pelo número em parênteses antes do título do filme no Apêndice IV. Analisarei com maior detalhamento os três filmes que mais apareceram nas experiências, sendo eles: *A Onda* (2008), com 12 aparições; *Ilha das Flores* (1989), com 12 aparições; e *Tempos Modernos* (1936), com nove aparições.

O filme *Tempos Modernos* (1936) acompanha um operário de linha de montagem que é levado à loucura por seu regime. Este filme difere do perfil geral de metagênero dos filmes

utilizados por ser de Comédia. Além disso, diferentemente da maioria dos filmes utilizados que costumou ser de ano de produção próximo ao ano da realização da experiência, mesmo sendo da década de 1930, a experiência mais antiga que o utilizou data de 2003. Esse desvio do perfil geral muito provavelmente se dá pelo fato de o filme ser considerado um dos clássicos do cinema ocidental e pela importância histórica de Charles Chaplin, criador e protagonista da obra. Nesse sentido, é coerente o fato de que cinco dessas nove experiências estivessem conectadas à disciplina de História. Também é válido destacar que quatro delas estavam conectadas à Geografia, que tem como conteúdo disciplinar o estudo dos modos de produção industrial. Ainda pensando nos conhecimentos mobilizados pelo filme, a maioria dessas experiências, seis, utilizou o filme como Disparador para introduzir novas temáticas, conhecimentos e conceitos com os alunos. O perfil etário desses alunos seguiu uma distribuição proporcional próxima à geral vista nas Etapas de Ensino nas quais foram realizadas as experiências. A produção do filme também segue a dominância do perfil geral, sendo estadunidense.

Já o filme *A Onda* (2008) acompanha um professor alemão que decide reproduzir o sistema de um governo fascista com uma sala de aula de Ensino Médio em que leciona e as repercussões dessa reprodução nas relações estabelecidas entre os alunos. O filme é uma adaptação do livro homônimo, mas não foi utilizado associado à Língua Portuguesa em nenhuma das experiências. A disciplina mais trabalhada em conjunto ao filme foi História novamente, sete, Filosofia apareceu em três experiências, o que é congruente com as temáticas de ética, moral e estudos sobre movimentos políticos presentes no filme. Dez experiências utilizaram este filme como elemento de Ilustração e apenas duas como Disparador. O filme possui classificação indicativa para maiores de 16 anos, mas ainda assim metade das experiências com ele foi desenvolvida com alunos de Ensino Fundamental II, a outra metade com alunos de Ensino Médio.

Ilha das Flores (1989) é um filme dirigido por Jorge Furtado que acompanha um tomate desde sua colheita até seu descarte, abordando questões de descarte e tratamento de lixo no Brasil. Assim como *Tempos Modernos* (1936), este filme também difere do perfil geral encontrado em alguns aspectos. O primeiro deles é o fato de ser um filme pseudodocumentário, o único da lista de filmes utilizados, que mistura principalmente Comédia e Drama. Um pseudodocumentário é um filme que mistura elementos de ficção em uma narrativa da realidade, portanto não ficcional. A unicidade desse caso para utilização do pseudodocumentário pode se dar ao fato de que existe uma tendência do espectador a tomar o que acontece na tela por real e, no caso dos documentários, como factual, sendo mais forte essa tendência quanto mais novo o espectador (NAPOLITANO, 2009). Assim, o uso de

pseudodocumentários exige um trabalho delicado e minucioso para trabalhar com o grupo o que é informação e o que é invenção. Faz sentido que a maioria das experiências, então, tenha o utilizado como elemento de Ilustração, uma vez que assim os alunos já possuem algum contato com os conhecimentos e são mais preparados para reconhecer os aspectos ficcionais e não-ficcionais. Também nesse filme o maior número de associações a uma disciplina foi de História, cinco. Quatro experiências trabalharam com a Geografia e uma identificou a disciplina Ciências Humanas, que pode abarcar ambas as outras duas disciplinas.

Os três filmes mais utilizados possuem características variadas, tendo como principais pontos a conexão predominante com aulas de História e Geografia, o fato de que foram utilizados, principalmente, em experiências realizadas no século XXI e de se inserirem nos metagêneros de Drama e Comédia, desviando da dupla Drama e Aventura observada no perfil geral. Essa ascensão da Comédia é curiosa, uma vez que este metagênero se caracteriza pela construção de situações cômicas a fim de divertir a audiência e, quando capaz de adentrar o espaço escolar, o cinema busca se afastar de seu caráter de entretenimento (NAPOLITANO, 2019).

PARTE VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da amostra analisada na pesquisa, foi possível observar um aumento na frequência de uso no cinema na escola com o passar das décadas analisadas, mas principalmente após o ano 2000, período em que começaram a se difundir os meios digitais de reprodução e acesso a filmes e em que estes passaram a se fazer presentes na prática de uso dos filmes na escola. Também nesse período identificou-se um crescimento no número de experiências que relacionam cinema e Língua Portuguesa, mesmo que a disciplina que mais movimentava filmes tenha se mantido a História.

Ambas as mudanças dizem respeito a uma mudança no panorama tecnológico, da difusão e consolidação da internet como principal meio de consumo cinematográfico e comunicação. É importante ressaltar que a articulação do consumo cinematográfico e da comunicação é o que garante a participação em uma cultura cinematográfica, como compreendida pelo conceito de Harbord (2002). Ainda utilizando o conceito da autora, foi possível identificar notavelmente a presença de uma cultura cinematográfica dos cineclubes nas experiências analisadas na revisão bibliográfica e na grande quantidade de experiências que utilizaram o filme como elemento *Disparador* nas experiências coletadas via questionário, ainda que a maioria das experiências coletadas por esse meio tenham sido identificadas como Ilustração.

Ficou evidente que a grande maioria das experiências encontradas pelos dois meios não se utilizou do *Cinema como objeto de estudo*. Nas descrições das experiências encontradas via revisão bibliográfica a narrativa dos filmes apareceu como elemento decisivo e central para a escolha do filme e trabalho com a turma. Nas experiências coletadas via questionário, tanto os filmes que foram utilizados como *Ilustração* como aqueles que foram utilizados como *Disparador*, estavam associados a disciplinas que eram coerentes com suas narrativas e temáticas. Os elementos específicos da linguagem cinematográfica ficaram, de maneira geral, ausentes das discussões realizadas com os alunos. O próprio fato de as experiências terem sido realizadas centralmente no Ensino Médio e Ensino Fundamental II é reflexo do foco narrativo e temático presente nesses trabalhos, uma vez que os elementos que explicam essa centralidade são relacionados às possibilidades de aprofundamento temático, trabalho com temáticas social e psicologicamente mais densas e narrativas que envolvam elementos que elevam a classificação indicativa. Esse foco narrativo se fez ainda mais evidente quando foi encontrada a experiência que sequer mencionava o título dos filmes trabalhados. A narrativa era elemento central de tal forma que sequer importava, na visão dos autores, ser capaz de reconhecer qualquer outro elemento dos filmes. A busca por

matagêneros que trabalham mais diretamente com a atenção involuntária dos alunos por meio de recursos emocionais e rítmicos também se fez clara a partir da predominância do Drama e da Aventura e pôde ser entendida como um dos elementos constituintes deste cenário, uma vez que manter os alunos engajados e atentos aos eventos é essencial para a apreensão dos elementos que podem ser utilizados no debate da narrativa.

É importante ressaltar que, nos momentos em que houve possibilidade de análise dos resultados das experiências realizadas, o cinema foi considerado como ferramenta efetiva de atingir os fins educativos propostos pelos educadores. Não pretendo realizar aqui uma crítica ao uso do filme como recurso didático, a intenção é destacar que os dados analisados por esta pesquisa indicam que há uma desigualdade na frequência de uso do cinema como recurso e como objeto de estudo. Esta última possibilidade educativa parece estar sendo subexplorada em relação às demais, mesmo que já existam muitas propostas e argumentações sobre a importância de que se trabalhe com os elementos da linguagem cinematográfica e como essa linguagem influencia a própria narrativa. Nesse sentido, o próprio cinema em si não está sendo considerado em sua integridade artística e comunicativa no contexto escolar. Napolitano destaca que

[...] o problema é que os filmes se realizam em nosso coração e em nossa mente menos como histórias abstratas e mais como verdadeiros mundos imaginários, construídos a partir de linguagens e técnicas que não são meros acessórios comunicativos, e sim a verdadeira estrutura comunicativa e estética de um filme, determinando, muitas vezes, o sentido da história filmada. (NAPOLITANO, 2019, p.7)

Assim, as mudanças nas culturas cinematográficas após os anos 2000, com a digitalização das formas de consumo e produção de cinema, afetaram o uso dos filmes na escola em diversos aspectos, mas principalmente em sua frequência de uso. Por outro lado, muitos aspectos que já se faziam presentes se mantiveram, principalmente no que tange quais filmes são utilizados e em que contextos pedagógicos. Enquanto isso, a linguagem cinematográfica manteve-se como elemento pouco trabalhado com os alunos, mesmo com as novas possibilidades mais acessíveis de trabalho com ela acarretadas pelas novas tecnologias.

Os resultados encontrados em muito se aproximaram de minha experiência pessoal, relatada na Apresentação deste trabalho. O processo de pesquisa evidenciou muitas limitações em relação ao alcance da presente pesquisa e suas conclusões, devidas ao meu próprio alcance como pesquisadora, no momento. A revisão bibliográfica foi essencial para coletar experiências mas também para entrar em contato com novas referências que não haviam sido encontradas no início do processo e acabaram tornando-se estruturantes para a compreensão do panorama construído, como foi o caso de *Luz, Câmera e História* (2018), de Rodrigo de Almeida Ferreira. Para formação como pesquisadora, os processos de catalogação das

experiências e filmes, juntamente à necessidade de criar categorias para analisá-los, foi desafiador e construtivo, estimulando uma prática de pesquisa autoral.

Apesar de não ser foco desta pesquisa, surgiu interesse por explorar possibilidades de trabalho com o cinema como objeto de estudo na escola. Em muitas referências encontradas no processo, havia propostas de trabalho com filmes que poderiam ser inseridas dentro desta categoria, mas, como observado, esse elevado número de propostas não estava refletido no número de experiências encontradas dentro desta categoria. Assim, a realização de trabalho pedagógico nesse sentido e o levantamento dos resultados educacionais dessas experiências apresenta-se como campo de pesquisa a ser explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Ana Paula T. de; SANTOS, Luciene S. **Do Cinema Educativo às Aulas de Língua Portuguesa**. In: 7º SIMPOSIO IBEROAMERICANO EN EDUCACIÓN, CIBERNÉTICA E INFORMÁTICA, 2010. Disponível em: <GURSKI, Rose; BARROS, Jane Fischer; STRZYKALSKI, Stéphanie. O Enlace entre Psicanálise, Educação, Cinema e a Experiência Adolescente. Educ. Real., Porto Alegre, v. 44, n. 2, e85002, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200612&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai. 2021. Epub 10-Jun-2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623685002>.
- ALMEIDA, Milton J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- AVILA, Gabriel. Denis Villeneuve diz que assistir Duna pela TV é ridículo. **Jovem Nerd**, 2021. Disponível em: <<https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/denis-villeneuve-diz-que-assistir-duna-pela-tv-e-ridiculo/>>. Acesso em: 02 de mar. 2022.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Porto Alegre, RS: L&PM, 2021.
- BERNADET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 183-199, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000300011>.
- BRASIL. Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932. Nacionalizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a "Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências". **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 1932. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2022.
- CARDOSO, Pollyana Cristina Alves; CORTEZ, Luiz Otávio; FESTOZO, Marina Battistetti. Análise de uma aula de Educação Ambiental no ensino fundamental: Uma discussão sobre o problema do lixo a partir do filme “Wall-e” e do documentário “A História das coisas” – Um relato de experiência. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, [S.l.], v. 14, n. 3, dez. 2018. ISSN 1980-0827. Disponível em: <<https://www.eventoanap.org.br/data/inscricoes/4050/form236312912.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.17271/1980082714320181937>.
- CARNEIRO, Jailson Santana. **Consumo de filmes em cinema no Brasil: configurações e preferências do espectador**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.
- CAVALCANTE, Fátima Gonçalves et al. Impactos de um documentário sobre o cotidiano de mães e filhos com deficiência: uma análise de cinedebates. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3071-3080, out. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003071&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.18522016>.
- CINEARTE. **Biblioteca Nacional Digital**, 2014. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/artigos/cinearte/>>. Acesso em: 20 de jan de 2023.

CONCEIÇÃO, Davidson Rogério Gonçalves. **O uso do filme Planeta dos macacos – a origem, em uma sequência didática investigativa: um relato de experiência**. Orientadora: Professora Mestre Luciana Resende Allain. 2014. Trabalho de conclusão (Especialização em Ciências por Investigação) - UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:tmqTqPvLYKcJ:scholar.google.com/+filme+relato+escola&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0,5>. Acesso em: 22 jun. 2022.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS, Fernanda Muniz. O uso do filme para tornar a aula diversificada. **CCNEXT - Revista de Extensão**, Santa Maria v.3 - n.Ed. Especial XII EIE- Encontro sobre Investigação na Escola, p. 779– 781, 2016. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/revistaccne/index.php/ccnext/article/view/1074>>. Acesso em: 16 de jun. 2021.

GONÇALVES, Adriele Bairros; NICOLLETTI, Renata; MOTTA, Vaima Regina Alves. PIBID Letras – Português e o trabalho com filme na escola básica. **Rev. Práticas de linguagem**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 242-251, 2017. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-7-n-2-juldez-2017/>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

GÜNZEL, Rafaela Engers; MARSANGO, Daniel; BOTH, Marisa; SANTOS; Eliane Gonçalves dos. Os filmes na escola: um instrumento de ensino e aprendizagem. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, vol. 9, n. 3, 2019. Disponível em: <<http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/3343>>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

HARBORD, Janet. **Film Cultures**. Londres, Inglaterra: SAGE Publications, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. **Produto Interno Bruto – PIB**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>. Acesso em: 06 de fev. de 2022.

KURIYAMA, R. K.; LIMA, A. R.; PATRIARCA, G. A. C. Sociologia e cinema: o filme como instrumento didático. In: **II Seminário Estadual PIBID do Paraná**, 2014. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3237>>. Acesso em: 28 de jun. de 2022.

LEITE, Ana Carolina Resende. **Cinema, diversidade e educação infantil: possibilidades pedagógicas do filme em uma escola de educação infantil**. 2013. 124 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/6207>>. Acesso em: 11 de jun. 2021.

LUCAS, M. R. DE L. Ver, ler e escrever: a imprensa e a construção da imagem no cinema brasileiro na década de 1950. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. Rev. Bras. Hist., 2008 28(55), jan. 2008.

MATTOS, A. C. Gomes de. Do cinetoscópio ao cinema digital: breve história do cinema americano. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series&catid=195%3Aseeb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em 16 de out. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª séries**.

Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseeb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em 16 de out. de 2022.

MÜNSTERBERG, Hugo. A atenção. In: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema (antologia)**. São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 25 – 32.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019.

NASCIMENTO, G. A. do; ALMEIDA, A. R. de; MACHADO, C. J. dos S. Comunidade quilombola de Mituaçu: Relato de estágio docência na Escola Municipal Ovídio Tavares de Moraes. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–19, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4645>>. Acesso em: 8 jun. 2021.

NASCIMENTO, Juliana Macedo Lacerda. **O Ensino do Genoma mediado por Filmes de Ficção Científica em Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro**. 2017. 199 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25163>>. Acesso em 11 de jun. 2021.

OLIVEIRA, Carmen Irene C. de. Representações imagéticas do fazer científico no contexto do Instituto Nacional do Cinema Educativo. **Cadernos CEDES** [online]. 2014, v. 34, n. 92, pp. 35-50. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000100003>>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini; MEIRELES, Brenda Carolina Rodrigues de. Projeto Saúde Filmes: relato de extensão em promoção de saúde. **Revista Interfaces**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p.181-187, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19014>>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

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. 2016. 125 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/4784>>. Acesso em: 29 de jun. 2021.

SILVA, Almir Tavares da. Extensão e Cinema: a temática dos filmes e sua proximidade com os assuntos das disciplinas. In: **Formação, prática e pesquisa em educação 1** [recurso eletrônico]. BATISTA, Natália Lampert; FELTRIN; Tascieli; RIZZATTI, Maurício. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/20591>>. Acesso em: 16 de jun. 2021.

SILVA, Paulo Adriano Santos; SANTOS, Fernanda Flores Silva dos; MENEZES, Sônia de Souza Mendonça. Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ensino de Geografia: relato de experiências na Escola Estadual Olavo Bilac. UFS, Aracajú, 2012. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/14.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SIMIS, Anita. **Estado e Cinema no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2008.

SOUSA, Bill Bob Adonis Arinos Lima e. O uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: aquisição vocabular em língua inglesa. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 79-107, mar. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982018000100079&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai. 2021. Epub 21-Dez-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711772>.

TELECINE. **Do cinema para os lares, os filmes não perdem o papel principal.** Gente Globo, 2021. Disponível em: < <https://gente.globo.com/estudo-do-cinema-para-os-lares-os-filmes-nao-perdem-o-papel-principal/>>. Acesso em: 6 de fev. de 2022.

APÊNDICES

Apêndice I - Especificação das experiências encontradas via revisão bibliográfica

1	GURSKI, Rose; BARROS, Jane Fischer; STRZYKALSKI, Stéphanie. O Enlace entre Psicanálise, Educação, Cinema e a Experiência Adolescente. Educ. Real., Porto Alegre, v. 44, n. 2, e85002, 2019. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200612&lng=pt&nrm=iso >. acessos em 15 maio 2021. Epub 10-Jun-2019. https://doi.org/10.1590/2175-623685002 .
2	BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. Pro-Posições, Campinas, v. 24, n. 3, p. 183-199, dez. 2013. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000300011&lng=pt&nrm=iso >. acessos em 15 maio 2021. https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000300011 .
3	SOUZA, Bill Bob Adonis Arinos Lima e. O uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: aquisição vocabular em língua inglesa. Rev. bras. linguíst. apl., Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 79-107, mar. 2018. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982018000100079&lng=pt&nrm=iso >. acessos em 15 maio 2021. Epub 21-Dez-2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711772 .
4	CAVALCANTE, Fátima Gonçalves et al. Impactos de um documentário sobre o cotidiano de mães e filhos com deficiência: uma análise de cinedebates. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3071-3080, out. 2016. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003071&lng=pt&nrm=iso >. acessos em 20 maio 2021. http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.18522016 .
5	GONÇALVES, Adriele Bairros; NICOLLETTI, Renata; MOTTA, Vaima Regina Alves. PIBID Letras – Português e o trabalho com filme na escola básica. Rev. Práticas de linguagem, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 242-251, 2017. Disponível em: < https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-7-n-2-juldez-2017/ >. Acesso em 07 jun. 2021.
6	SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini; MEIRELES, Brenda Carolina Rodrigues de. Projeto Saúde Filmes: relato de extensão em promoção de saúde. Rev. Interfaces, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p.181-187, 2017. Disponível em: < https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19014 >. Acesso em 07 de jun. 2021.
7	GÜNZEL, Rafaela Engers; MARSANGO, Daniel; BOTH, Marisa; SANTOS; Eliane Gonçalves dos. Os filmes na escola: um instrumento de ensino e aprendizagem. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, vol. 9, n. 3, 2019. Disponível em: < http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/3343 >. Acesso em 07 de jun. 2021.
8	SILVA, Paulo Adriano Santos; SANTOS, Fernanda Flores Silva dos; MENEZES, Sônia de Souza Mendonça. CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA ESTADUAL OLAVO BILAC. UFS, Aracaju, 2012. Disponível em: < http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/14.pdf >. Acesso em: 29 jun. 2022.
9	NASCIMENTO, G. A. do; ALMEIDA, A. R. de; MACHADO, C. J. dos S. Comunidade quilombola de Mituaçu: Relato de estágio docência na Escola Municipal Ovídio Tavares de Moraes. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–19, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4645 . Acesso em: 8 jun. 2021.
10	CONCEIÇÃO, Davidson Rogério Gonçalves. O uso do filme Planeta dos macacos – a origem, em uma sequência didática investigativa: um relato de experiência. Orientador: Professora Mestre Luciana Resende Allain. 2014. Trabalho de conclusão (Especialização em Ciências por Investigação) - UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: < https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:tmqTqPvLYKcJ:scholar.google.com/+filme+relato+escola&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0,5 >. Acesso em: 22 jun. 2022.
11	CARDOSO, Pollyana Cristina Alves; CORTEZ, Luiz Otávio; FESTOZO, Marina Battistetti. Análise de uma aula de Educação Ambiental no ensino fundamental: Uma discussão sobre o problema do lixo a partir do filme “Wall-e” e do documentário “A História das coisas” – Um relato de experiência.. Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista, [S.l.], v. 14, n. 3, dez. 2018. ISSN 1980-0827. Disponível em: < https://www.eventoanap.org.br/data/inscricoes/4050/form236312912.pdf >. Acesso em: 10 Jun. 2021. doi:https://doi.org/10.17271/1980082714320181937 .
12	NASCIMENTO, Juliana Macedo Lacerda. O Ensino do Genoma mediado por Filmes de Ficção Científica em Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro. 2017. 199 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde)-Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25163 >. Acesso em 11 de jun. 2021.
13	LEITE, Ana Carolina Resende. Cinema, diversidade e educação infantil: possibilidades pedagógicas do filme em uma escola de educação infantil. 2013. 124 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: < https://bdm.unb.br/handle/10483/6207 >. Acesso em: 11 de jun. 2021.
14	DIAS, Fernanda Muniz. O uso do filme para tornar a aula diversificada. CCNEXT - Revista de Extensão, Santa Maria v.3 - n.Ed. Especial XII EIE- Encontro sobre Investigação na Escola, p. 779– 781, 2016. Disponível em: <

	http://coral.ufsm.br/revistaccne/index.php/ccnext/article/view/1074 >. Acesso em: 16 de jun. 2021.
1 5	SILVA, Almir Tavares da. Extensão e Cinema: a temática dos filmes e sua proximidade com os assuntos das disciplinas. In: Formação, prática e pesquisa em educação 1 [recurso eletrônico]. BATISTA, Natália Lampert; FELTRIN; Tascieli; RIZZATTI, Maurício. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Disponível em: < https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/20591 >. Acesso em: 16 de jun. 2021.
1 6	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. 2016. 125 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: < https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/4784 >. Acesso em 29 de jun. 2021.
1 7	KURIYAMA, R. K.; LIMA, A. R.; PATRIARCA, G. A. C. Sociologia e cinema: o filme como instrumento didático. In: II Seminário Estadual PIBID do Paraná, 2014. Disponível em: < https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3237 >. Acesso em: 28 de ju. de 2022.

Link para acesso da catalogação das experiências: <https://l1nk.dev/apendiceI>

Apêndice II - Respostas do questionário virtual

Link para acesso às respostas do questionário: <https://acesse.one/apendiceII>

Apêndice III - Catalogação dos filmes utilizados nas experiências encontradas via revisão bibliográfica

Link para acesso à planilha de catalogação: <https://acesse.one/apendiceIII>

Apêndice IV - Catalogação dos filmes utilizados nas experiências encontradas via questionário virtual

Link para acesso à planilha de catalogação: <https://acesse.one/apendiceIV>