



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA  
CAMPUS BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**ANGÉLICA MARQUES SILVA DE SOUSA**

**ENSINO CORINGA: UM RELATO EM DEFESA DO ESPECTADOR E DO  
CINEMA NA EDUCAÇÃO PARA CULTURA**

Brasília

2020



**ANGÉLICA MARQUES SILVA DE SOUSA**

**ENSINO CORINGA: UM RELATO EM DEFESA DO ESPECTADOR E DO  
CINEMA NA EDUCAÇÃO PARA CULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Marcos Ramon Gomes Ferreira

Brasília

2020

S 725e Sousa, Angélica Marques Silva de.

Ensino coringa: um relato em defesa do espectador e do cinema na educação para cultura / Angélica Marques Silva de Sousa. – Brasília, 2020.

86p.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Brasília,  
Campus Brasília, Curso de Mestrado Profissional em EPT  
(PROFEPT), Brasília, 2020.

Orientador: Marcos Ramon Gomes Ferreira

1. Cinema. 2. Ensino. 3. Espectador. 4. Cultura. 5. Educação I. Angélica Marques Silva de Sousa. II. Título

CDU 791.52

Catalogado por: Angélica Marques Silva de Sousa – CRB-1/2522



Para Maria da Conceição Silva de Sousa, minha mãe.



## **AGRADECIMENTOS**

Diego, amor, obrigada por assistir comigo tantos filmes “inéditos”.



*O nome do meu cachorro é Chicó por causa do Auto da Compadecida.*

(Aluno do Ensino Médio Integrado, 2019)



## RESUMO

Este trabalho é fruto da minha pesquisa no PROFEPT, que aborda o cinema pelo ângulo de uma famosa analogia, o mito platônico da caverna. A ideia é problematizar a influência do cinema na vida dos jovens de modo que essa relação seja vista como benéfica no âmbito educacional. Dessa forma, destacam-se questões relacionadas à indústria cultural, emancipação do espectador e educação para cultura. Nesse sentido, o trabalho detalha uma pesquisa qualitativa validada por meio de questionários e rodas de conversa. Trata-se de um estudo de caso realizado com 34 alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Informática do Instituto Federal de Brasília. O resultado demonstrou ser possível articular o cinema à Educação Profissional e Tecnológica desde que o espectador não seja visto como um elemento passivo e sejam mantidas as características típicas de sua relação com a obra de arte, quais sejam: a afetividade, o debate em torno dos filmes e, por conseguinte, a produção de novas visões de mundo. Ao final, foi criado um produto educacional baseado nesta pesquisa, a qual desmistifica os benefícios da pedagogização do cinema no ensino.

**Palavras-chave:** Ensino. Cinema. Espectador. Cultura. Educação.



## ABSTRACT

This work is the fruit of my research in PROFEPT. He approaches cinema from the perspective of a famous analogy, the platonic cave myth. The idea is to question the influence of cinema on young people's lives so that this relationship is seen as beneficial in the educational sphere. Thus, issues related to cultural industry, spectator emancipation and education for culture stand out. In this sense, the work details a qualitative research validated by the use of questionnaires and conversation circles: a case study carried out with 34 students from the third year of Integrated High School in Informatics at IFB. The result proved to be possible to articulate film to Professional and Technological Education education since viewer is not seen as a passive element and the typical characteristics of their relationship to artwork is maintained: affectivity, films debates and, consequently, the production of new worldviews.

**Keywords:** Teaching. Cinema. Spectator. Culture. Education.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFB – Instituto Federal de Brasília

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	21
1 INTRODUÇÃO .....	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	27
2.1 Projeções retorcidas: os defeitos da cultura-mundo .....	27
2.2 O espectador autônomo: um convite ao dissenso .....	31
3 METODOLOGIA.....	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	39
4.1 Percepções de um grupo de alunos do IFB.....	39
4.2 Cinema, educação para cultura e produto educacional .....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	48
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL .....	53
APÊNDICE B – ENQUETE REALIZADA NA APLICAÇÃO DO PRODUTO .....	79
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO .....	80
APÊNDICE D – QUIZ.....	81
APÊNDICE D – FILMES MENCIONADOS.....	82



## APRESENTAÇÃO

Em *A rosa púrpura do Cairo* (1985) Woody Allen nos mostra uma lição valiosa sobre cinema: filmes possuem elementos indomáveis que se desprendem das telas quando a sessão se encerra e se transformam nos mais variados pontos de vista na cabeça dos milhões de espectadores. Nesse caso, o personagem Tom Baxter literalmente sai do filme para consolar Cecília, a protagonista em uma fase infeliz. Cecília é uma versão curiosa do espectador, suas ações resumem bem o que é viver um filme. Ela sente que Tom está no mundo real, mas as convicções, os bens materiais e o comportamento do personagem o denunciam: Tom pertence à ótica do filme, por isso, em algum momento da trama, ela acaba por devolvê-lo.

A vida está cheia de Cecílias. São espectadores que se apropriam de itens de filmes populares – tais como jargões, trilhas sonoras, gestos, opiniões, sentimentos, valores, personagens – e os trazem ao mundo real por meio de discussões infinitas (presenciais ou *on-line*), memes, vídeos e *podcasts*. Contudo, por mais que se assemelhem à realidade, que seu reflexo seja idêntico a ela, por mais que as discussões não cessem, os elementos de um filme não deixam de pertencer às obras de ficção ou não ficção (documentários), enquanto seus espectadores, de uma maneira fluida, particular e autônoma, se transformam, ou, simplesmente, vão viver outro filme, tal qual a frágil Cecília.

Esta dissertação reflete sobre o processo de apropriação e interpretação da obra cinematográfica, um hábito muito comum relacionado à cultura-mundo. O intuito é colaborar para que a experiência do espectador seja vista e difundida na educação profissional e tecnológica como algo natural e positivo. Assim, será confrontado o entendimento segundo o qual a percepção fantasiosa de Cecília ou de outro espectador poderia prejudicar sua noção de realidade, ou pior, impedir esse indivíduo de transformá-la, pois, nessa lógica, os filmes mais populares, devido ao estilo repetitivo ou à qualidade artística duvidosa, proporcionam um olhar automatizado.

A *Introdução* evoca o estigma que define o cinema como as sombras na caverna, o espectador como seus possíveis habitantes e a escola como a suposta libertadora, aquela capaz de resgatar os alienados por meio da educação para cultura. Ainda nesse item, emerge uma discussão sobre o paternalismo existente

nessa relação.

O *Referencial teórico* analisa mais profundamente o cinema em sua condição de projeções retorcidas. Assim, são consideradas: a opinião apreensiva de Mario Vargas Llosa (2012) endereçada à cultura-mundo; as teorias nada otimistas de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a indústria cultural; e as soluções destinadas a superar a alienação propostas por um autor vinculado à EPT, Gregório Galvão de Albuquerque (2017). Em contraponto à alegoria da caverna, entram em cena as concepções defensoras da autonomia do espectador, destrinchadas por meio das teorias dos filósofos Jacques Rancière (2012) e Julio Cabrera (2005). Eles são Batman e Robin, a minha dupla dinâmica, os opositores da vertente que enxerga a linguagem cinematográfica como inibidora do conhecimento. Ainda nesse aspecto, flerto com as ideias de Rogério de Almeida (2019), as quais ampliam as funções do cinema na educação para além dos conteúdos das disciplinas.

Na *Metodologia*, adentramos no universo de um grupo de alunos do Ensino Médio Integrado do IFB Campus Brasília. Trata-se de um estudo de caso que revelou barreiras entre os espectadores e a educação formal. Grande parte disso se deve ao fato de as instituições de ensino perceberem o cinema de massa como uma digressão da cultura erudita. Tal constatação prossegue na *Análise dos dados*, aliada tanto à crítica contra a pedagogização do cinema quanto à explanação do produto educacional resultante desta pesquisa, o blog *O coringa da educação*. Trata-se de um produto sintomático da rebeldia intrínseca à arte cinematográfica e ao fenômeno de ser espectador. O blog foi construído e caracterizado com base nas impressões dos alunos sobre o cinema e o cinema na escola.

As *Considerações finais* abordam as lições aprendidas durante o percurso de mestrado, incluindo as desvantagens de pedagogizar filmes, os ganhos obtidos ao prestigiar a experiência do espectador, além da importância de trabalhar o cinema como um todo no Ensino Médio, ou seja, como arte, indústria e entretenimento.

## 1 INTRODUÇÃO

No livro *O que Sócrates diria a Woody Allen*, Rivera (2013) relata que a experiência de Douglas Quaid em *O vingador do futuro* é uma espécie de mito platônico da caverna, pois, no filme, a empresa Rekall Inc. possibilita vários tipos de vivências ilusórias por meio de uma máquina a qual injeta experiências artificiais no cérebro. Porém, está incluso no pacote o convencimento da mente para que esta não diferencie as saborosas lembranças fictícias daquilo entendido como realidade.

Partindo da visão de Rivera (2013), é possível deduzir que o cinema, a máquina da ilusão, também funciona tal como o mito da caverna, na medida em que obras fílmicas nos trazem vivências as quais nos fazem perceber o mundo. No entanto, a experiência diante de um filme, especialmente diante de obras de ficção, é passível de dicotomia, pois, tanto pode significar valores inverídicos – projeções retorcidas de uma realidade mais complexa – quanto pode melhorar nosso entendimento sobre a sociedade.

A alegoria da Caverna de Platão é aquela parábola maleável em que homens aprisionados numa caverna escura assistem a projeções advindas de uma luz para a qual nunca olharam diretamente porque suas amarras não os permitem. Os prisioneiros ignoram que as projeções e os sons identificados não correspondem à realidade retirada deles. Segundo Sarmiento (2012, p. 185), a técnica unida ao ritual – a junção das ilusões projetadas numa sala escura com um grupo de espectadores de costas para a luz e vidrados nas situações manipuladas a que assistem – faz com que o cinema seja mais que uma analogia, pois, nessa situação, ele é a materialização da Caverna de Platão.

Para além do ritual da sala de projeção e dentro do contexto escolar, o jovem aluno, espectador, é muitas vezes percebido como o habitante da Caverna de Platão, um ser privado de liberdade e ludibriado pelo entretenimento tal qual Pinóquio no país dos brinquedos<sup>1</sup>. Nesse ínterim, a instituição educacional se encaixa na segunda parte da alegoria: aquela situação em que um ex-prisioneiro passa por duras penas ao se dedicar a compreender o mundo externo à caverna e,

---

<sup>1</sup> Na obra *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi (2002), o país dos brinquedos é um lugar sem escolas, sem professores e sem livros, onde não há aula às quintas-feiras e toda semana é feita de seis quintas-feiras e um domingo, ou seja, é um lugar onde não se estuda nunca. Após permanecer cinco meses nesse país, Pinóquio se torna, literalmente, um asno.

também, ao tentar se fazer crível diante daqueles que nela permanecem.

Sendo a escola reconhecida como fonte do conhecimento, tal analogia parece perfeitamente acabada. Contudo, tendo em vista a importância social e artística do cinema, é possível avistar que os papéis platônicos atribuídos até aqui não representam fidedignamente a relação entre filme e espectador.

Por isso, proponho a seguinte reflexão: assistir a filmes nos permite sair da caverna, pensar além do que nos cerca, ou nos faz permanecer nela, numa cadeia ideológica imposta pela indústria cultural? Em circunstâncias escolares interessam ainda as seguintes questões: qual o papel da escola na mediação desse conflito? É possível educar um indivíduo para vivenciar os produtos culturais em sua plenitude ilusória sem descaracterizar sua função artística? E os alunos, será que se enxergam como cidadãos enganados, absortos em filmes anestésiantes?

Essas são questões pertinentes às instituições de ensino preocupadas com a formação para cultura. Na Educação Profissional e Tecnológica, especificamente, predomina a perspectiva de Gramsci (CEVASCO, 2017) em que é necessário compreender tanto a cultura produzida pela ideologia hegemônica quanto a oriunda de expressões marginalizadas.

O intuito é gerar a emancipação intelectual e política por meio de uma visão crítica dos produtos culturais, porque, conforme nos lembra Cevasco citando Raymond Williams, “[...] a cultura é um veículo da hegemonia e, como tal, deve ser estudada e combatida, se a questão central for mudar os valores que regem o modo de vida” (WILLIAMS, 1989 *apud* CEVASCO, 2017, p. 28). Isso quer dizer que a cultura é um elemento de extrema relevância para entender e transformar estruturas sociais, pois “cultura e sociedade são interconstitutivas” (WILLIAMS, 1989 *apud* CEVASCO, 2017, p. 39). Portanto, não é possível conceber um novo projeto de sociedade sem entender seus movimentos artísticos e seus meios de comunicação de massa.

A importância desse ponto de vista para a formação de cidadãos críticos é inegável. Contudo, abordando o cinema como arte e meio de comunicação de massa, esta dissertação tem o intuito de problematizar o lado controverso dessa perspectiva: sua ineficiência e seu paternalismo.

Ineficiência porque, durante a pesquisa, constatou-se que, na educação formal, o cinema recebe um tratamento limitado em relação às suas funções artísticas e recreativas, portanto, sem que se atinja sua complexidade cultural. Tal

tratamento é representado pela indiferença perpetuada no uso de filmes como ferramenta de apoio ao ensino de conteúdos vinculados às disciplinas ou a temas moralizadores, enquanto se ignora a compreensão da linguagem, das técnicas, dos movimentos artísticos e dos aspectos relacionados à indústria.

Silvia (2018) recorre a Bergala (2002) para expor a situação:

Para esclarecer um pouco essa nova abordagem do cinema na Pedagogia, Bergala (2002) explica que o cinema em sala de aula tem sido reduzido e usado como linguagem e ferramenta ideológica, um mero instrumento didático-pedagógico para atingir um determinado objetivo. Ele mesmo admite ter contribuído durante certo tempo para uma pedagogia de tipo “linguageira”, mas sempre com uma extrema desconfiança das abordagens que visam, antes de tudo, em nome do desenvolvimento do espírito crítico, à famosa “resposta ideológica”, em detrimento da especificidade do cinema. (SILVIA, 2018, p. 13).

Ainda se baseando em Bergala (2002), complementa:

A grande arte no cinema se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo que não poderia existir senão através do cinema. A arte que se contenta em enviar mensagens não é arte, e isso vale também para o cinema. (SILVA, 2018, p. 14).

O paternalismo consiste na presunção das instituições de ensino em achar que estão livres da caverna, enquanto os alunos permanecem presos e alienados. Isso acontece quando existe a concepção de que alunos são espectadores passivos, ou seja, “cabeças de vento” carentes de proteção contra os efeitos nocivos do entretenimento. Tanta preocupação é atrelada ao preconceito contra o apego dos alunos pelo audiovisual da cultura dominante.

Continuamos com Silva (2018) citando Bergala (2002), dessa vez como um exemplo negativo capaz de ilustrar o quanto o paternalismo – característico da educação formal – impede que a visão do espectador seja considerada autônoma mesmo sem a intervenção escolar. Para Bergala (2002 *apud* SILVA, 2018), a alta carga de publicidade impossibilita que o gosto do espectador seja construído espontaneamente, portanto, realizar atividades cinematográficas partindo da visão do aluno constitui apenas um reforço de hábitos automatizados.

Tal análise demonstra que alunos e espectadores são julgados como obra da massificação, circunstância em que suas individualidades sequer são cogitadas. Contentar-se com essa perspectiva significa negar a existência de um olhar crítico insubordinado à escola, em vez de esforçar-se para compreendê-lo.

A justificativa deste trabalho, portanto, está vinculada ao fato de que a reflexão sobre filmes ocorre por hábito, principalmente em contextos externos às

instituições formais de ensino. Isso foi constatado no estudo de caso realizado no Instituto Federal de Brasília, em que as impressões dos alunos a respeito do cinema revelam sentidos que vão muito além da alegoria imaginada por Platão.

Por isso, no que se refere ao uso de filmes na educação formal, seja como complemento didático, seja como objeto de estudos culturais, é necessário expor esse diagnóstico para superar os entraves danosos à fluidez da relação entre escola e cinema. Dessa forma, seria viável abolir o paternalismo e, por conseguinte, melhorar a eficiência da relação entre escola e cinema, se aproximando do universo fílmico dos alunos do Ensino Médio Integrado.

Sendo assim, os objetivos desta pesquisa são: explicar os conceitos referentes ao espectador emancipado e ao cinema como máquina da ilusão; ressignificar a importância do debate sobre as obras cinematográficas; desmistificar as vantagens da pedagogização de filmes e desconstruir a imagem da relação de oposição “filme educativo *versus* filme diversão”. A convergência desses itens se presta ao objetivo geral: colaborar para que a experiência do espectador seja vista e difundida na educação profissional e tecnológica como algo natural e positivo.

Quanto à educação para cultura, é possível estabelecer que o dever da escola não é desmascarar as sombras da caverna, simplesmente porque os alunos conseguem interpretá-las. O que há de fazer é compreender como isso ocorre abrangendo a cultura-mundo mesmo que seus defeitos sejam insuportáveis.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Projeções retorcidas: os defeitos da cultura-mundo

O termo cultura-mundo veio a mim intermediado pela visão de Mario Vargas Llosa (2012). O autor relata que o vocábulo foi cunhado por Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2010) para abordar a união dos seguintes fenômenos da sociedade pós-moderna, globalizada e hiperconectada: o desaparecimento da distinção entre a alta e baixa cultura; a eliminação do espaço-tempo e da barreira idiomática no consumo da cultura; a homogeneização do gosto; e, mais gravemente, a transformação da cultura em entretenimento capitalizado, supérfluo e descartável. Vale lembrar que o cinema, principalmente o oriundo de grandes estúdios norte-americanos, é não apenas um grande exemplo desse conjunto de fatores, como também o mecanismo industrial que possibilita tais acontecimentos.

Em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Walter Benjamin (1955) previu as mudanças da arte na lógica do capitalismo. Seu prognóstico quanto ao cinema: ele não tem aura, ou seja, sua imagem é cópia adulterada de outra obra ou paisagem, não há culto e tradição; em vez disso, existe nulidade de distância e tempo. Tais características promovem a sensação de universalidade, por isso não há barreira física ou diferença de costumes que separe o objeto artístico do admirador. Com o adeus a essas fronteiras nasce a cultura-mundo, nem sempre com aspectos positivos, conforme exclama Mario Vargas Llosa (2012) em uma publicação relativamente recente:

Por outro lado, algumas afirmações de Cultura-mundo me parecem discutíveis, como o fato de essa nova cultura planetária ter desenvolvido um individualismo extremo em todo o globo. Ao contrário, a publicidade e as modas que lançam e impõem os produtos culturais em nossos tempos são um sério obstáculo à criação de indivíduos independentes, capazes de julgar por si mesmos o que apreciam, admiram, acham desagradável e enganoso ou horripilante em tais produtos. A cultura-mundo, em vez de promover o indivíduo, imbeciliza-o, privando-o de lucidez e livre-arbítrio, fazendo-o reagir à “cultura” dominante de maneira condicionada e gregária, como os cães de Pavlov à campanha que anuncia a comida. (VARGAS LLOSA, 2012, p. 16).

Para Vargas Llosa (2012), a maioria das obras filmicas com grande alcance popular – os filmes ditos hollywoodianos, por exemplo – são instrumentos integrantes de um modo de vida superficial. Tais instrumentos são, dessa maneira, máquinas puras do entretenimento que corroboram para autossatisfação. Vistos

nessa crueza, filmes se caracterizam, quase predominantemente, como ícones sólidos do consumismo presente na cultura de massa.

Em posição pior ainda estão aqueles que assistem aos filmes, os sujeitos dessa situação, pois sequer podem ostentar o *status* de espectadores, porque, segundo Munsterberg (1983, p. 20), “o espectador não é um elemento passivo, totalmente iludido”. Na lógica de Vargas Llosa (2012), esses sujeitos são apenas seres dominados pela ideologia vigente, pois, para fugir da frustração proporcionada pelo trabalho alienado, ou algo parecido, eles recorrem a obras cinematográficas, com o objetivo de interromper o tédio de suas vidas, ainda que por um curto espaço de tempo.

Partindo disso, todo o aparato do cinema diversão é realizado com esse propósito: atirar-nos momentaneamente numa vida sem angústias, ou até com angústias, desde que não sejam as nossas. Ironicamente, um filme ilustra muito bem essa ideia, talvez por não seguir o estilo hollywoodiano. Em *Fahrenheit 451* (1966), François Truffaut utiliza a intertextualidade para transformar o livro de nome homônimo, de Ray Bradbury (1953), em imagens e sons. No filme, assim como na obra literária, a televisão está pronta para emanar os sentimentos corretos aos habitantes de uma sociedade onde os densos livros são inimigos mortais do bem-estar. Portanto, são proibidos e perseguidos até sucumbirem ao fogo dos bombeiros, designados para procurar e queimar tais objetos nesse rearranjo futurístico da profissão.

A diferença entre o livro e a obra cinematográfica está no poder de alcance da segunda, pois nela as imagens são doadas instantaneamente, enquanto no livro a aparência ocorre de forma gradativa, baseada numa relação entre a obra e o imaginário. Truffaut (1966), portanto, ironiza o meio imagético, pois utiliza a instantaneidade em um belo filme para criticar o papel das imagens na formação de espectadores cegos, dopados pela diversão em tela.

Posto isso, a fim de cumprir a missão de refúgio, análoga à entidade televisiva, filmes são constituídos de representações simbólicas, ícones de desejo intangíveis ao espectador, os quais se desprendem da tela como sócias, imitações, uma vez que são inadapáveis à vida real. Para exemplificar essa perspectiva, é possível considerar a representação das mulheres no cinema, pois, conotadas em filmes, elas se tornam objeto do desejo dos homens, ao mesmo tempo em que tentam (em vão, já que é impossível ao sócia tornar-se seu modelo) transformar-se

em tal objeto, atando-se, por conseguinte, numa armadilha perpetuada pelo discurso dominante e seus instrumentos difusores, sendo o cinema um deles. Cabe aqui, a fim de elucidar o caso, a metáfora proposta por Teresa de Laurentis (1984) por meio do fragmento de um conto de Ítalo Calvino, em que o cinema, numa analogia bastante pertinente, torna-se a cidade de Zobeide:

Naquela direção, após seis dias e seis noites, alcança-se Zobeide, cidade branca, bem exposta à luz, com ruas que giram em torno de si mesmas como um novelo. Eis o que se conta a respeito de sua fundação: homens de diferentes nações tiveram o mesmo sonho – viram uma mulher correr de noite numa cidade desconhecida; ela era vista de costas, tinha longos cabelos e estava nua. Sonharam que a perseguiam; eles corriam de um lado para o outro e a perdiam de vista. Após o sonho, eles partiram em busca daquela cidade; nunca a encontraram, mas encontraram-se uns aos outros e decidiram construir uma cidade como a do sonho. Na disposição das ruas, cada um refez o percurso de sua perseguição; no ponto em que haviam perdido o rumo da fugitiva, dispuseram os espaços e as muralhas de modo diferente do sonho, a fim de que ela não pudesse novamente escapar. (LAURENTIS, 1984, p. 96).

Nessa alegoria, Laurentis (1984) problematiza o cinema como um aparato discursivo, propondo que a linguagem (da civilização ocidental) aprisiona as mulheres como sujeito histórico e não as representa como sujeito teórico. Logo, o cinema “é um significante imaginário, uma prática de linguagem, um movimento permanente de representações” (Laurentis, 1984, p. 98). Dessa maneira, a autora adverte: o cinema não é a máquina de sonhos da Caverna de Platão, pois, obviamente, ele é apenas um instrumento inanimado, em que a significação ocorre por motivos externos a sua existência.

Sobre esses motivos, Adorno e Horkheimer (1947) reforçam o cinema como a máquina dos desejos intangíveis – o apetrecho de negócios da indústria cultural propositalmente dotado de uma técnica impecável necessária à ilusão. Assim, não por acaso, para o espectador a realidade é uma extensão da aparência. Por esse ângulo, um produto audiovisual se torna um entretenimento vazio, repetitivo e alienante, destinado a divertir aqueles donos de um trabalho instrumentalizado e deplorável.

Vale lembrar que tal situação não é restrita aos trabalhadores ou aos pobres, porque abrange toda uma sociedade imperfeita, problemática, desigual e viciada nos meios de comunicação de massa, conforme as palavras de James Baldwin expostas em *Eu não sou seu negro* (2017), documentário sobre o doloroso racismo estrutural nos EUA:

A indústria é obrigada, por causa da forma que é construída, a apresentar ao povo americano uma fantasia que autoperpetue a vida americana. É difícil distinguir esse conceito de entretenimento do uso de narcóticos. [...] Assistir TV durante um certo tempo, é aprender algumas coisas assustadoras sobre a noção de realidade dos americanos. Estamos cruelmente presos entre o que gostaríamos de ser e o que realmente somos. E não podemos nos tornar o que gostaríamos de ser enquanto não nos perguntarmos: “Por que a vida que vivemos neste continente é tão vazia, tão maçante e tão feia?” Estas imagens não são criadas para perturbar, mas para tranquilizar. Elas também enfraquecem nossa capacidade de encarar o mundo como ele é, e nós mesmos como nós somos. (EU..., 2017).

Diante disso, produtos audiovisuais parecem não contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, e, honestamente, é possível concordar com essa perspectiva se levarmos em conta as inúmeras cópias que compõem os gêneros ação e comédia romântica, além do cenário de dominação invasor da atmosfera após o lançamento dos filmes do momento – vide a tormenta sobre a coleção *Vingadores* (2012-2019) e o polêmico *Coringa* (2019). No entanto, é exatamente nesse apocalipse cultural, cheio de entretenimento duvidoso semelhante ao besteiro *As branqueiras* (2004), que reside o terreno propício para o resgate do espectador.

Em um ensaio lúcido e responsável, Albuquerque (2017) enuncia, recordando Walter Benjamin (1994), que, por meio da reprodução técnica, a arte se tornou mercadoria, porque perdeu sua aura e ganhou em troca o valor de exposição; a experiência com os produtos audiovisuais é muito pobre, pois trocamos nossas narrativas genuínas para nos deleitar nos relatos rasos da comunicação de massa; o mundo está interessado por demais em representar, como nos alerta Debord em *A Sociedade do espetáculo* (1967). Contudo, Albuquerque (2017) reconheceu que os fenômenos da massificação arraigados à indústria cultural não devem ser abolidos ou ignorados, mas adaptados, ou seja, deve-se reciclar os sentidos do entretenimento em prol do senso crítico (vale aqui a analogia com a reciclagem do lixo):

Na concepção de Benjamin (1994), retiradas das experiências de Brecht no teatro, o cinema, assim como os meios de comunicação em massa, poderia ser usado para “refuncionalizar”, ou seja, reaproveitar a capacidade da obra de arte dentro da indústria cultural em uma perspectiva educativa e conscientizadora contra a própria alienação e dominação. Essa educação permitiria usar dos próprios produtos culturais para questioná-los e criticá-los, fazendo também assim uma crítica não somente à cultura e sim a toda estrutura da sociedade capitalista industrial. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 143).

Assim, trata-se da subversão de uma ideia ardilosa difundida no senso

comum, a qual estabelece que a compreensão da imagem é rápida e indolor, ao menos para o típico filme de Adam Sandler<sup>2</sup>. Logo, não é preciso “desperdiçar tutano” com esse passatempo insignificante para a formação humana. Nesse sentido, Albuquerque traz uma fórmula interessante, em que a ressignificação das imagens cinematográficas, até então utilizadas de forma frívola e mercadológica, eliminará a superficialidade implícita na percepção de filmes como alívio do estresse social. No entanto, a aplicação dessa medida tem valor somente se o universo do espectador for assimilado, e não menosprezado. Isso implica considerar os filmes *blockbusters* na construção de um pensamento crítico reflexivo durante a vivência com os produtos culturais.

Contudo, lidar com o cinema privilegiando somente essa possibilidade caracteriza revés, pois instrumentaliza a obra de arte na medida em que desconsidera as características estéticas dos filmes para, em troca, dedicar-se apenas a uma mensagem hegemônica escancarada que prevalece não apenas nos filmes hollywoodianos, mas na sociedade como um todo. Na prática troca-se o conjunto da experiência fílmica pela suspeita de passividade de quem assiste a filmes. E, assim, nega-se a autonomia do espectador, pois “parte do pressuposto de que o aluno/espectador é passivo, portanto, manipulável, e que o cinema, orientado pelo e para o mercado, estaria a serviço da alienação” (ALMEIDA, 2017, p. 7).

Nesse sentido, para que a ressignificação seja válida, é necessário compreender o espectador como um ser ativo na cultura em que está inserido, pois, ainda que seja uma cultura banal destinada ao divertimento estúpido, tal como provoca Mario Vargas Llosa (2012), desacreditar a interação entre espectador e espetáculo não favorece o fortalecimento do senso crítico, ao contrário, significa apenas adentrar-se numa caverna contraideológica em que uma doutrinação é revertida por outra.

## **2.2 O espectador autônomo: um convite ao dissenso**

À luz de Rancière (2012, p. 75), pondera-se que a obra de arte possibilita

---

<sup>2</sup> Adam Sandler é um ator norte-americano conhecido por estrelar filmes caracterizados como entretenimento de baixo valor artístico, sobre os quais não seria necessário refletir, segundo o senso comum, porque serviriam somente para “passar o tempo”.

dissensos (desentendimentos) entre as várias ficções paralelas deste mundo, incluindo nossa sublime realidade, a fim de desestruturar o senso comum e forjar o senso comum polêmico. O autor é enfático quanto à fabricação do real: “a relação entre arte e política não é uma passagem da ficção para a realidade, mas uma relação entre duas maneiras de produzir ficções” (RANCIÈRE, 2012, p. 75). Todavia, a política mantém o consenso, a ficção mais aceita, a qual chamamos de realidade, enquanto “as práticas da arte [...] contribuem para desenhar uma paisagem nova do visível, do dizível e do factível” (RANCIÈRE, 2012, p. 75).

Por esse ângulo, o desejo de orientar espectadores para que questionem os filmes perpetuadores da ordem vigente é mais paternalista que necessário. Além do mais, a “refuncionalidade” da obra de arte dentro da indústria cultural proposta por Albuquerque (2017) e a descrição de Adorno e Horkheimer (1985) sobre o cinema como aparato dos desejos intangíveis não são incorretas, mas redundantes.

Isso acontece porque o dissenso abarca ambas as perspectivas e outros conflitos próprios da arte; nesse sentido, ele favorece naturalmente a desestruturação constante do que é demasiado aceito, enquanto mantém essa mesma demasia em um processo de eterna indecisão. Logo, não é sem mais nem menos que as fantasias da *Marvel Studios*, por exemplo, possam colaborar para desconstruir o racismo, ainda que o objetivo principal seja uma grande bilheteria – destreza feita por esse estúdio ao explorar a lógica da visibilidade exaltando a cultura negra em *Black panther* (2017).

No que diz respeito à relação dissensual entre o espectador e a obra de arte, Rancière (2012) compactua com o seguinte ponto de vista: o espectador não é distraído o suficiente para não perceber as intenções da imagem, ou seja, não existem os coitados enganados pela indústria cultural. Isso invalida as intenções escolares afeitas a estabelecer certo didatismo quanto ao cinema. Logo, são dispensáveis as pretensas explicações sobre o ponto de vista do diretor ou as paranoias quanto à formação dos valores morais.

Tais intenções são incompatíveis com as funções artísticas dos filmes porque, segundo Rancière (2012), as alterações provocadas pela reflexão sobre uma obra de arte não são imposições imediatas e previsíveis, pois surgem do dissenso, ou seja, de ideias desconfiguradas, ruminadas por tempo indeterminado, mas que oferecem possibilidades para tornar factíveis novas paisagens em nosso mundo. Isso tem relação, por exemplo, com as obras de *Monty Python*, besteiróis

ingleses dos anos 1970 e 1980 que satirizam dogmas sem definir quais transformações surgiriam nas religiões e em que tempo isso aconteceria. Nos dias atuais, é possível enxergar uma igreja católica menos conservadora. Contudo, não é possível apreciar de imediato qual foi o papel de *Monty Python* e de outras obras nesse acontecimento.

Nesse sentido, o autor critica o imediatismo social cobrado das artes ao mesmo tempo em que explica porque os espectadores não reagem automaticamente após interagirem com alguma obra:

as imagens da arte não fornecem armas de combate. Contribuem para desenhar configurações novas do visível, do dizível e do pensável e, por isso mesmo, uma paisagem nova do possível. Mas o fazem com a condição de não antecipar seu sentido e seu efeito. (RANCIÈRE, 2012, p. 100).

O ponto de vista de Rancière (2012) é imprescindível para compreender o papel das artes na formação do espectador. Todavia, em se tratando de educação formal, a maior preocupação diz respeito ao cinema como comunicação de massa, circunstância em que é possível encontrar os filmes que seduzem os alunos, as desvirtuantes obras da cultura *pop*, muitas vezes consideradas não artísticas e que constituem o modelo da hegemonia, ou seja, as sombras na caverna. Essa cisma é semelhante à crítica de Vargas Llosa (2012), que estabelece a cultura-mundo como nociva e corruptiva, pois privilegia a alienação. Do ponto de vista desse autor, as mídias das massas fazem parte de um espetáculo disruptivo para a sociedade, um fenômeno indigno que nem deveria se chamar cultura:

Desse modo foram desaparecendo de nosso vocabulário, afugentados pelo medo de se incorrer no politicamente incorreto, os limites que mantinham a separação entre cultura e incultura, pessoas cultas e incultas. Hoje ninguém é inculto, ou melhor, somos todos cultos. Basta abrir um jornal ou uma revista para encontrar, nos artigos de comentaristas e repórteres, inúmeras referências à miríade de manifestações dessa cultura universal de que somos todos possuidores, como por exemplo “cultura da pedofilia”, “cultura da maconha”, “cultura punk”, “cultura da estética nazista” e coisas do gênero. Agora somos todos cultos de alguma maneira, embora nunca tenhamos lido um livro, nem visitado uma exposição de pintura, assistido a um concerto, adquirido algumas noções básicas dos conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos do mundo em que vivemos. (VARGAS LLOSA, 2012, p. 37).

Dessa forma, para que os alunos não percam a referência sobre o que é arte e cultura, a escola foge do entretenimento massivo (filmes hollywoodianos, geralmente), dando preferência àquilo que é reconhecido como culto e erudito. A intenção é ter certeza de que haverá reflexão, já que, nessa lógica, a cultura de

massa leva ao pensamento automatizado. No caso do cinema, as obras populares perdem espaço. E, então, Bergman e Kubrick entram na sala de aula na tentativa de ilustrar o verdadeiro lado artístico da sétima arte. É o que demonstram Fernandes e Garcia:

Os “filmes diferentes”, como nomeados por eles, são, em certa medida, filmes que fazem pensar, que os obrigam a raciocinar, que os fazem tirar do hábito o olhar. Duarte e Alegria reiteram esse olhar, ao comentar que, assim como o contato com boas obras literárias é um aspecto essencial para a formação, o mesmo pode ocorrer em relação ao cinema: “o contato com bons filmes altera o modo de ver e contribui para o desenvolvimento da capacidade de julgamento estético de obras cinematográficas e, por extensão, da produção audiovisual.” (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 74). (FERNANDES; GARCIA, 2017, p. 388).

Contudo, a ação de procurar “filmes diferentes” é desnecessária para alcançar o dissenso e as mudanças sociais dele advindas. Isso porque ela desconsidera que o mais importante na relação entre um filme e um espectador não é o grau de erudição da obra, mas a interação sincera, algo realmente capaz de produzir significados. Nesse sentido, recorreremos a outro filósofo, Julio Cabrera (2005), o qual demonstra outro aspecto essencial nessa situação: a afetividade.

Cabrera (2005) não descaracteriza o cinema como espetáculo das massas, mas atribui a ele a mesma função de esclarecimento pela qual a filosofia é reconhecida. Porém, o cinema conta com um componente em particular para construir argumentos, a emoção, um atributo que faz refletir essencialmente pela experiência com o filme. A emoção é o elemento facilitador da compreensão de conceitos, normas e situações exibidas em obras cinematográficas. Ela sustenta o “conceito-imagem” (Cabrera, 2005, p. 13), a ideia principal de um filme, que pode ser representada por personagens, cenas, diálogos ou a própria obra. O autor exemplifica que o valentão Quint de *Tubarão* (1975), aquele que é devorado pelo tubarão quase indestrutível, é uma metáfora da relação entre o homem e a natureza.

Nesse exercício filosófico, o cinema é um instrumento metafórico, mesmo em filmes realistas, que nos transmite mensagens sobre o mundo. Contudo, a mensagem é transmitida apenas se houver interação logopática entre filme e espectador, isto é, se for estabelecida uma conexão afetiva que transmita ideias independentemente da qualidade estética da obra.

O conteúdo filosófico-crítico e problematizador de um filme é processado através de imagens que têm um efeito emocional esclarecedor, e esse efeito pode ser causado por filmes que, vistos intelectualmente, não são “obras-primas” do cinema. Ao contrário, se não conseguirmos uma relação

logopática com uma das consideradas “obras primas” (se não conseguirmos a unidade afetiva, por exemplo, com *Cidadão Kane*, de Orson Welles), dificilmente conseguiremos entender plenamente o que esse filme pretende transmitir, no plano dos conceitos filosóficos desenvolvidos por meio de imagens. Podemos ter boas experiências filosóficas, por outro lado, vendo a série *Cemitério maldito*, filmes japoneses de luta ou filmes pornográficos de classe B, por mais que isto possa escandalizar o professor universitário ou o crítico de cinema “especializado”. (CABRERA, 2005, p. 16).

Dessa maneira, torna-se evidente que qualquer obra cinematográfica é uma fonte de pensamento. Logo, o mais interessante na relação entre espectador e cinema é o sentido resultante dela, não o *status* artístico dos filmes. Por conseguinte, em circunstâncias escolares, a suspeita do olhar automatizado (passividade atribuída aos espectadores do cinema na condição de mídia massiva) não é proveitosa, portanto, deve ser revertida pela perspectiva capaz de dialogar com os filmes do universo socioafetivo dos estudantes. Refiro-me à compreensão do dissenso vivido por eles nos espaços informais de educação, caracterizado pelas visões de mundo destrambelhadas e oriundas das vivências cinematográficas subestimadas no meio escolar.

### 3 METODOLOGIA

Alguns artigos relativamente recentes relacionados ao cinema na escola se valem da seguinte trajetória: exibir os filmes diferentes do universo socioafetivo dos alunos, promover o debate, recolher as impressões e destacar as frases de maior efeito. É o caso do trabalho de Fernandes e Garcia (2017), o qual relata a experiência de estudantes do EMI (Formação de Técnico Audiovisual) com filmes “que fogem de uma proposta do cinema americano em sua forma estereotipada: sexo, ação, violência” (FERNANDES; GARCIA, 2017, p. 387).

O artigo de Carvalho e Berti (2013) possui roteiro semelhante. As autoras relatam o êxito de um projeto de extensão aplicado em Institutos Federais e outras escolas públicas do Rio de Janeiro, o *Cine Debate*. A ênfase narrativa em torno das opiniões dos jovens participantes sobre o filme *5X favela: agora por nós mesmos* demonstrou a importância da contextualização da obra fílmica em relação aos aspectos socioculturais de alunos e professores participantes.

Todavia, tal estilo de operação pedagógica com o cinema não considera a opinião dos discentes no princípio. Portanto, é insuficiente para atingir os objetivos desta pesquisa, pois, ainda que a intenção seja ampliar o repertório e alertar para a diversidade de linguagens, sem a possibilidade de descobrir qual a perspectiva inicial do espectador não se reconhecem seus dotes interpretativos.

Dessa forma, tendo em vista que de nada adiantaria incorporar as ideias de filósofos se o espectador anônimo não tivesse protagonismo nesta pesquisa, minha investigação seguiu outro curso. A exemplo da pesquisa de Fischer (2014) – focada inicialmente em compreender o nível de interação entre 585 estudantes de Pedagogia e a sétima arte, incluindo “experiências com produtos audiovisuais, especialmente o cinema, hábitos de lazer, atividades culturais, de entretenimento e de acesso a informações” (FISCHER, 2014, p. 42) –, meu ponto de partida foi entender as perspectivas dos alunos sobre o cinema, seus filmes preferidos e os filmes vividos no contexto do EMI. Afinal, é essa vivência que merece ser difundida na educação profissional e tecnológica como algo natural e positivo, ou seja, são as experiências persistentes apesar da escola que coadunam com o objetivo principal desta dissertação.

O método escolhido para explanar os conceitos “espectador antecipado” e “cinema como a máquina da ilusão”, abarcados no referencial teórico, foi o estudo

de caso, numa abordagem qualitativa. A intenção foi captar os valores socioculturais desses alunos e, assim, averiguar seu comportamento referente ao ser espectador dentro e fora da educação formal, bem como os estigmas relacionados ao olhar automatizado ou à alienação.

Para ressignificar a importância do debate sobre as obras cinematográficas e desconstruir a imagem do filme educativo *versus* filme diversão, foi necessário investir no diálogo com os estudantes, em dois momentos e formatos distintos: roda de conversa e, a partir dos resultados, interação virtual com um protótipo de blog construído a partir das impressões do primeiro encontro. O blog era o produto educacional tendo para o teste com os mesmos indivíduos que ofereceram sua matéria-prima.

Sendo assim, os instrumentos se estabeleceram numa ordem lógica destinada à confecção do produto. No primeiro encontro foram utilizados os itens *Questionário* e *Roda de conversa*. O questionário não exigiu identificação, visando encontrar respostas francas sobre o cinema na vida particular e escolar. Ele foi composto por seis questões objetivas, duas abertas, mas amplamente diretas, e um *Quiz* com filmes de destaque na cultura *pop*. Com a finalidade de quebrar a sisudez desse instrumento, ele foi conjugado com a roda de conversa. O foco são os sentidos dos filmes indicados nos questionários e de várias outras obras despontadas durante o descontrolado típico de uma conversa ocasional e espontânea.

No mais, durante esse fenômeno inusitado que é discutir cinema dentro de um sistema disciplinar, me vali de uma fonte de dados crucial para esta pesquisa. No segundo encontro, o instrumento utilizado foi a interação com o próprio blog (a pré-fabricação e, ao mesmo tempo, o teste do produto educacional). Nele havia uma enquete para reaver novos temas. Além disso, outras contribuições poderiam ser inseridas nos comentários dos textos apresentados.

Com isso, esse instrumento foi pedagogizado, pois nele foram unidos dois contextos distantes: o entretenimento e o ambiente escolar. As consequências demonstraram as dificuldades em trazer o cinema para a educação formal. Assim, drasticamente, o objetivo de desmistificar as vantagens da pedagogização de filmes teria a chance de ser cumprido.

A linha de chegada é o produto, o blog lapidado pelas impressões deles, os 34 estudantes de duas turmas distintas do terceiro ano do EMI em Informática do IFB campus Brasília. Trata-se de atingir o objetivo geral imortalizando a roda de conversa e comprovando o quanto a experiência do espectador gera conhecimento, independentemente do tipo de filme e do ensino formal.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Percepções de um grupo de alunos do IFB

Os 34 participantes deste estudo de caso têm entre 17 e 19 anos. Pertencem a uma geração em que os aparelhos de DVD são dispensáveis, os *streamings* estão presentes e os *torrents* circulam nos lares como amigos clandestinos. O ano é 2019. Por isso, assistir a filmes é um hábito: dez participantes assistem a filmes (no cinema ou em casa) uma vez por semana; sete, duas vezes por semana; e cinco, todos os dias. Dos outros 12, seis assistem a filmes uma vez por mês e os demais, menos que isso.

Os alunos preencheram os questionários sem resistência, mas a questão de maior dificuldade foi a que indagou qual era o filme preferido. Isso representa a geração que lida com uma fonte de filmes inesgotável; a abundância é tanta que escolher a obra mais significativa se torna uma tarefa ingrata. A intenção dessa pergunta é descobrir os filmes que abrangem o universo socioafetivo dos participantes, a fim de confrontar as respostas com outras duas questões: o filme essencial, aquele a que todos devem assistir, e as obras vistas na escola.

As respostas sobre o filme preferido revelaram a diversidade impulsionada pelos poucos obstáculos ao acesso de obras cinematográficas. Dessa forma, surgiram na pesquisa o besteirol indefensável, *As branqueelas*; o entretenimento garantido pela ação, *Velozes e furiosos*; a clichê comédia romântica, *Marley e eu*; o anime, *A viagem de Chihiro*; a ficção científica, *Interestelar* e *A origem*; o clássico, *De volta para o futuro* e *Matrix*; o clássico nacional, *Cidade de Deus* e *Auto da Compadecida*; além, claro, dos desenhos animados, *Toy story*, *Rango* e *Wall-e*; e dos super-heróis, *Vingadores* e *Pantera negra*.

A novidade ficou por conta do filme recomendável ao outro. As respostas à pergunta “Cite um filme o qual você considera essencial que todos assistam e diga o porquê” revelaram certa unidade referente à preocupação em transmitir significados. Contudo, é possível dividir as indicações dos alunos em duas categorias:

- 1) As condicionadas a contextos sociopolíticos: autocracia, *A onda*; direitos civis nos EUA, *Selma*; imperialismo, *Avatar*; comunismo, *A fuga das galinhas*; revoltas brasileiras, *Uma história de amor e fúria*; corrupção,

*Tropa de elite 2: o inimigo agora é outro; Guerra Fria, Alerta lobo; combate ao machismo, Doce vingança; e desigualdade social, Era uma vez.*

- 2) As ligadas aos valores morais: motivação, *À procura da felicidade; superação, Extraordinário; amor verdadeiro, Um amor para recordar; respeito à vida, Até o último homem; combate ao bullying, Koe no Katachi; valores cristãos, A paixão de Cristo; honra, Mulan; esperança, O menino que descobriu o vento; trabalho em equipe, Sky High: super escola de heróis e Batutinhas.*

Ainda que o preenchimento dos questionários tenha acontecido em meio a uma conversa descontraída, o cinema na escola como tema da pesquisa influenciou as respostas dessa questão. Isso explica o cuidado na indicação dos filmes. Os participantes não encararam a coleta de dados como uma troca de figurinhas, mas, em vez disso, incorporaram o propósito escolar de ensinar algo a alguém. No entanto, o intuito da pergunta era captar quais figuras cinematográficas estariam prontas para serem repassadas e discutidas independentemente da educação formal. Logo, nesse momento da pesquisa, não foi possível captar umas das dádivas do cinema, o aprendizado espontâneo.

Por outro lado, tais respostas, conjugadas com a roda de conversa, demonstraram que os alunos corroboram a ideia do cinema de massas como propulsor na formação de visões de mundo desde que exista negociação entre valores. Em uma comparação bastante pertinente, um aluno mencionou que até mesmo na conjuntura hollywoodiana é possível que isso aconteça, basta escolher filmes sobre a mesma temática, mas com perspectivas divergentes. O garoto arrematou tal raciocínio citando duas obras sobre a Segunda Guerra Mundial: *Sniper americano*, que defende a visão dos EUA, e, do lado japonês, *Cartas de Iwo Jima*.

Quanto ao cinema no contexto do Ensino Médio Integrado, transparece a lógica mais bitolada e conhecida pela maioria dos espectadores: o cinema emerge na sala de aula para ilustrar conteúdos relacionados às disciplinas ou problematizar valores morais – a Literatura e a temática *antibullying* se destacaram nos questionários; já os filmes relacionados ao conteúdo sócio-histórico foram amplamente lembrados na roda de conversa com os títulos *O Germinal* e *A onda*.

Sobre as atividades realizadas com o filme, prevalecem a explicação de um professor ou palestrante, a roda de conversa e a mesa redonda. As duas últimas

têm a preferência dos alunos. Já o uso de questionários e a produção de relatórios, embora também recorrentes, contam com a rejeição dos estudantes. Nota-se que a preferência dos alunos por rodas de conversas sobre filmes corrobora a visão de Rancière (2012) sobre a produção de dissensos, afinal, os debates afloram e problematizam as perspectivas atuais e futuras na construção da realidade.

Não por coincidência, a parte mais favorável, animada e produtiva desta pesquisa aconteceu nas rodas de conversa, pois, embora tenha sido difícil enfrentar os burburinhos e cativar a atenção dos vários pensantes ali presentes, foi no debate que a franqueza sobre o cinema na vida interna e externa à escola veio à tona. O *Quiz* estimulou a polêmica, principalmente nas pistas com caráter de reflexão sobre a sociedade. Nesse sentido, a influência da cultura-mundo transbordava na opinião dos jovens participantes.

Assim, antenados e conscientes da incongruência do cinema na representatividade das minorias, alguns alunos opinaram sobre o marco estabelecido pelo longa *Pantera negra* na sociedade. Segundo eles, antes dessa inovação no universo branco e heterossexual predominante nos filmes sobre quadrinhos, negros apareciam no cinema convencional como escravos, coadjuvantes, seguranças e traficantes. Porém, hoje ocorrem mudanças visíveis no *mainstream*, já que a próxima Pequena Sereia será estrelada por uma atriz negra. A visão dos alunos coaduna com a contextualização dos negros nos quadrinhos exposta por Yunes (2018):

Os personagens negros sempre estiveram presentes nas páginas das histórias em quadrinhos desde o seu surgimento em 1896. Entretanto, sua representação nas histórias sempre foi majoritariamente em papéis de personagens cômicos, de baixa inteligência, vilões ou coadjuvantes. Isso é reflexo da cultura de estereótipos e do racismo que persiste desde os tempos antigos até os atuais. (YUNES, 2018, p. 68).

Outro aspecto interessante agregado às discussões diz respeito aos filmes aparentemente inadequados à moral escolar por conter certa marginalidade, tal como nudez, palavrões, mocinhos nada admiráveis, drogas e sexo. Um aluno confessou que o escandaloso anticonsumista *Clube da luta*, por sinal um dos seus favoritos, foi descoberto na escola, mas não na sala de aula. Já outro estudante contou com entusiasmo que encontrou na biblioteca a comédia brasileira *O homem que desafiou o Diabo* – as aventuras do valentão Ojuara em um sertão cheio de lendas, xingamentos e putas. Quando questionados sobre a possibilidade de esse

tipo de filme fazer parte do cotidiano escolar, ambos não rebateram o conteúdo desaforado das obras. Em vez disso, recomendaram uma espécie de negociação: apresentar os termos, ou seja, aquilo que foge do politicamente correto, e evitar a obrigatoriedade.

A proposta é coerente, mas na educação formal torna-se transgressora, pois essa negociação não é possível tendo em vista o histórico da escola de moralizar por meio de filmes, isto é, exibir uma mensagem, em um formato aceitável, em uma lógica confortável, que não produza interferências na moral da história. Assim as instituições de ensino se mantêm no controle e, nessa relação utilitária, a diversidade é desprezada, o dissenso se perde e o cinema se torna um recurso pedagógico enquanto a arte entra na fila de espera.

A busca pela mensagem nos filmes acaba por restringir a seleção de filmes àqueles que possibilitem a redução do artístico a um código, o que nos remete ao dilema popularizado de quem teria vindo primeiro, se o ovo ou a galinha. Na verdade, essa dependência moral, que torna os filmes produtos muito parecidos entre si, é frequentemente alimentada em via dupla: o público espera a moral da história e o filme é formatado de tal modo a que se extraia dele uma moral. (SOUSA, 2017, p. 65).

A observação de Sousa se adapta a filmes como *O jogo da imitação* (2015) e *A batalha das correntes* (2019), obras que, de tão didáticas e inofensivas, parecem ter sido feitas para serem exibidas na feira de ciências da oitava série ou nas aulas sobre a Segunda Guerra Mundial e as invenções de Thomas Edison. Independentemente da qualidade técnica ou artística, os filmes com cara de fábula são instrumentos das ações moralizadoras que contagiam os alunos, contribuindo para um círculo vicioso o qual estabelece os limites no convívio entre o cinema e a escola.

Com relação ao IFB na vida dos participantes, isso não é diferente. Quando se indagou sobre a presença do cinema na escola para o aprendizado sobre ele ou o aprendizado por meio dele, não foram citadas proposições distintas das fórmulas usuais, referentes à complementação de conteúdos, à ilustração dos valores morais e à variação do estilo das aulas.

“Deixar a aula mais divertida!”, alguém vibrou. Foi nesse momento que houve um silêncio sobressalente, o primeiro do debate. O silêncio foi quebrado por uma aluna que arrematou: “Vocês estão falando dos filmes chatos?”. Na verdade, falávamos sobre como a escola pode ser um ambiente propício para a sétima arte. De qualquer forma, a junção do silêncio com essa pergunta nos mostra que as

expectativas são baixas. É possível interpretar que o motivo seja o medo dos filmes chatos – as obras destoantes do universo socioafetivo dos alunos – e a dificuldade de enxergar o cinema – o entretenimento sagrado, a garantia de diversão das horas vagas – encaixado no ambiente cartesiano escolar. Dessa maneira, ninguém apontou um caminho para conciliar o cinema na condição de arte, com seus ônus e bônus, e a educação formal.

Porém, algumas pistas surgiram; uma delas é o relato dos alunos a respeito da consternação que sentiram quando outra turma foi levada para assistir a *O Infiltrado na Klan*, enquanto eles não tiveram a oportunidade de experienciar uma sessão por inteiro, ou seja, no cinema. Outro indício vem dos questionários: 20 dos 34 participantes assinalaram que nem todos os filmes precisam de leitura crítica, mesmo que eles tenham demonstrado na roda de conversa o quanto não só apreciam, mas interpretam qualquer mídia. Ainda houve o momento em que alunos se referiram a *Cidade de Deus* como realidade e a insistência de outros na afirmação de que “cinema é só entretenimento”.

É importante destacar os sentidos desses sinais. Há certa confusão entre o que é cinema, entretenimento, realidade e arte, entre o que é diversão e o que é cultura. Essa é a cultura-mundo, já não há barreiras ou distinção clara entre uma coisa e outra, mas isso não traz apenas benefícios. Seguindo o pensamento de Vargas Llosa (2012), a cultura foi trivializada; com o advento das novas tecnologias, a quantidade substituiu a qualidade e, agora, a alta cultura divide importância com os filmes besteiros norte-americanos. Dessa maneira, os alunos consumidores de cultura não têm apego a referências separatistas. Por ironia, para eles, a educação formal – tradicionalista, erudita e científicizada – parece apartada desse mundo. Contudo, isso não significa que eles mereçam orelhas de burro. Ao contrário, merecem apoio, a fim de trazer às instituições formais a diversidade de seus pensamentos.

Tal diversidade é defendida por Rancière (2012): essa ampliação e democratização da cultura, em especial das imagens, é, desde o século XIX, uma preocupação daqueles acostumados a ditar o ritmo e o rumo das coisas (as elites), já que os pobres têm, desde então, o mesmo privilégio, ou seja, a capacidade de reinventar a vida. Isso gerou na elite o medo do desconhecido, das imprevisíveis e novas formas de vida. “Esse pavor assumiu a forma da solicitude paternal para com os pobres cujos cérebros frágeis eram incapazes de dominar essa multiplicidade”

(RANCIÈRE, 2012, p. 47). Nessa lógica, se é possível atribuir um papel à escola quanto ao uso do cinema, que seja eliminar o paternalismo, alimentar a diversidade e aproveitar as funções típicas da arte como um todo, mesmo as caracterizadas como cultura de massa, em prol da conciliação com os espectadores e suas visões de mundo.

#### **4.2 Cinema, educação para cultura e produto educacional**

Grande parte da tarefa árdua de articular o cinema e a escola vem da possibilidade de pedagogizar algo desnecessariamente, ou seja, tornar administrável pela educação formal algo que funciona muito bem sem ela, pois não depende dela para caminhar ao encontro das análises críticas. Do contrário, não haveria infinitos *sites*, blogs, vídeos no YouTube e conversas nas redes sociais sobre a função de Arlequina na vida do Coringa ou a evolução das personagens femininas no Walt Disney Animation Studios. É por isso que Almeida (2017) relata que muitas das propostas encontradas sobre o cinema na escola são fiascos os quais não só não ultrapassam a barreira da complementação dos conteúdos, como são ineficazes quanto à transmissão dos sentidos de um filme.

Assim instrumentalizado, o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme. Assim considerado, o cinema é um mediador entre os alunos e o conteúdo a ser “discutido”, sem que entre na relação o conteúdo propriamente cinematográfico. É essa operação que constitui o que tenho chamado de pedagogização do cinema. (ALMEIDA, 2017, p. 7).

É necessário acrescentar, conforme nos lembra Almeida (2017), que as instituições de ensino acompanharam as elites na distribuição da cultura e na formação de gosto até o século XIX, contudo, a partir do século seguinte, houve a ruína desse monopólio. Dessa maneira, por tradição, por ser inevitável enfrentar uma concorrência desleal, por ser bem-sucedida no modelo disciplinar (controle de corpos) e por oferecer o domínio do código da língua materna, a escola tende a pedagogizar as manifestações culturais muito influentes, subversivas e externas a ela. É assim com as culturas urbanas – o *rap*, o grafite – e os meios de comunicação de massa.

Nessa lógica, como quando um organismo expulsa um corpo estranho, o

grupo investigado nesta pesquisa demonstrou ser plenamente consciente das tentativas de pedagogização da cultura externa à escola. Isso ficou claro já no primeiro debate, em que a autonomia rebelde proposta por Rancière (2012) se apresentou como que por clarividência. Porém, no momento em que uma proposta de produto educacional lhes foi apresentada, o discernimento a respeito de algo que não deve ser pedagogizado se tornou duramente concreto.

Se, no primeiro encontro, os limites do cinema no IFB esbarraram nos filmes relacionados às disciplinas e à moral escolar, no segundo ficou claro o desinteresse em mergulhar no blog destinado a discutir o cinema no contexto educacional com ênfase no protagonismo dos alunos. O blog foi batizado de “O coringa da educação”<sup>3</sup> em homenagem ao filme do momento e à marginalidade do cinema nas instituições de ensino. Havia um texto de apresentação, outro discutindo a banalização da violência nos filmes e uma enquete sobre os assuntos para os próximos textos.

O produto educacional foi reprovado no quesito usabilidade, pois não houve navegação espontânea na página e não se observou o deslumbre de se discutir cinema. Esse elemento, presente no debate anterior, foi substituído pela necessidade de aproveitar o momento com internet para se conectar ao mundo externo à escola. A enquete obteve como vencedor o tema “Tecnologia dos filmes”, referente à possibilidade de aprender técnicas cinematográficas. Nos comentários nos demais textos, de tão sem graça e evasivos, foi possível captar o mau humor dos autores e notar que as respostas foram dadas apenas pela obrigatoriedade de participação. Diante disso, o produto foi reformulado, porque não bastou problematizar os filmes do universo social e afetivo do estudante.

Já que alguém problematizando os filmes no lugar dos estudantes se mostrou contraproducente, o blog se tornou uma homenagem ao espectador: uma coletânea de conteúdos dedicados a destacar os filmes e as ideias que surgiram em maior número nos debates e nos formulários desta pesquisa. Assim, há postagens sobre a realidade em *Cidade de Deus*; os conflitos sobre *Tropa de elite*, um dos produtos culturais de grande impacto no Brasil; e a desconstrução do argumento das palestras motivacionais em *À procura da felicidade*. Os textos são baseados nas discussões, mas carregados do estilo do autor, ou seja, são opiniões pessoais

---

<sup>3</sup> Acesso em: ensinocoringa.com.

destinadas a ampliar o debate sobre a relevância do cinema em nossa cultura. Logo, a intenção é jamais reduzir os relatos a uma lição determinista.

Como se trata de um produto para refletir as possibilidades de inserção do cinema na Educação Profissional e Tecnológica, o conteúdo restante – composto por infográficos, política de uso e entrevistas sobre ações realizadas com a sétima arte na escola – é um convite ao abandono das práticas referentes à pedagogização e à exclusão do espectador como ser ativo. É aqui que chegamos à educação para cultura como ela é, sem fetiches quanto à implosão da cultura-mundo e ao advento da cultura erudita.

Referente ao cinema na educação para cultura, Albuquerque (2017) propõe formar o olhar, desenvolver o espírito crítico. Ele questiona a perspectiva platônica, mas considera que o jovem ainda precisa construir um olhar próprio, desnaturalizar o olhar para deixar de ser mero reproduzidor da ideologia dominante. Ora, os jovens possuem pensamento autônomo. Sim, eles consomem a cultura-mundo, mas isso não significa a abolição do pensamento autêntico sobre ela. É como exalta Girish Shambu (2020), são construtores da nova cinefilia, “enxergam o cinema como parte de um projeto mais amplo de ativismo cultural” que afronta a velha cinefilia comandada por homens heterossexuais brancos. Os alunos desta pesquisa comprovaram: o jovem não é marionete. O produto educacional fruto desta pesquisa é um alerta para esse fardo.

Apesar da proposta de Albuquerque (2017) desacreditar na autonomia dos alunos, o autor apresenta um ponto de vista crucial: a oportunidade de compreender o cinema por inteiro, vivenciando na prática sua arte e técnica.

A educação audiovisual do aluno implica diretamente uma educação do olhar como crítica da imagem, bem como um aprendizado da linguagem audiovisual mediante um processo coletivo de produção que inclui desde a construção do argumento e roteiro pela pesquisa, até a produção, filmagem e edição. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 183).

A disciplina de audiovisual descrita e o cineclubismo também lembrado pelo autor são artifícios capazes de enfrentar a indústria cultural não porque podem destruir sua máquina de sonhos, e sim porque a apropriação da linguagem cinematográfica oferece ao espectador meios para aprimorar a crítica e refinar o gosto, “estimular a autonomia criativa” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 188). Além disso, pode vir a ser útil para criação em muitos aspectos da vida, lúdicos ou profissionais.

Tavares, Veronese e Alves (2016) nos lembram, em defesa dos efeitos de

oficinas cinematográficas no EJA, que os processos educativos não devem restringir-se a seus efeitos imediatos na escolarização, como um mero certificado, mas devem estar voltados para o desenvolvimento do potencial humano. Logo, seria proveitoso a qualquer pessoa, interessada em cinema ou não, o domínio dessa importante ferramenta de comunicação. Não à toa os participantes aqui envolvidos demonstraram entusiasmo em sair da resenha fílmica e adentrar-se nas técnicas cinematográficas durante o EMI.

Quanto a refutar a ideologia dominante, é significativo ter em mente que essa é uma tarefa transversal, pois o discurso imposto, a massificação, não está presente apenas no cinema ou nas imagens publicitárias. Como diria Julio Cabrera (2005) a respeito do espírito pagão e transformador da filosofia e da arte:

Não sei até que ponto as pessoas são conscientes de como a filosofia pode massificar e mesmo criar as suas próprias massas e de como a arte, em geral, e o cinema, em particular, podem esclarecer e liberar. (CABRERA, 2005, p. 5).

Todavia, pedagogizar e instrumentalizar um elemento rebelde como o cinema significa transformar sua capacidade artística nas sombras da caverna, independentemente da posição ideológica que se adota.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as discussões, paralelas à educação formal, a respeito da necessidade de transformação do cinema em benefício da sociedade – questionando, por exemplo, o embranquecimento da Cleópatra de Hollywood ou o machismo durante as gravações de *Azul é a cor mais quente* e *O último tango em Paris*<sup>4</sup> – ou sobre a necessidade de transformação social em benefício do cinema – de quem é a culpa da idolatria popular endereçada ao capitão Nascimento de *Tropa de elite* e às travessuras corruptas de Jordan Belfort em *O lobo de Wall Street*, da sociedade ou dos filmes que a irradiam? São dissensos. Confusos, porque ocorrem em meio ao vício no entretenimento, às intenções dos cineastas e aos valores morais, e também insubordinados, porque ocorrem isentos de obrigatoriedade, institucionalização, tempo para findar-se e resultado previsível.

Sendo assim, a perspectiva do dissenso deve ser vista como benéfica nas atividades com cinema no EMI ainda que o conflito relacionado à indústria cultural seja estarrecedor. Afinal, reconhecer a manifestação de senso crítico na cultura *pop* não elimina a estetização política e a massificação concernentes à reprodução técnica, conforme bandeira levantada por Benjamin (1955). Por outro lado, como negar a expansão das visões de mundo ilustradas nas rodas de conversa sobre filmes durante a inesquecível coleta de dados?

A questão é que as discussões mais significativas percorrem as ruas, as casas, os grupos de amigos e as redes sociais, ou seja, existem no âmbito da educação informal. Por isso, obrigatoriedade escolar e cinema não combinam, pois, ao manter tal confluência, o resultado vai aquém do esperado. Essa constatação é perceptível no teste do produto educacional. Ainda assim, os objetivos propostos se concretizaram não apenas porque esta pesquisa demonstrou o quanto pedagogizar e desdenhar obras populares é antiquado, mas também porque expôs que valorizar a afetividade e o espectador como ser autônomo ressignifica o debate como ferramenta imprescindível para fortalecer o senso crítico na formação para cultura.

---

<sup>4</sup> As discussões em torno da aparência e etnia de Cleópatra envolvem questões relacionadas ao apagamento da história dos negros no Egito antigo. Apesar disso, Cleópatra é, quase sempre, interpretada por atrizes brancas em Hollywood. Fato este que colabora para o branqueamento de povos não-brancos no cinema, e, conseqüentemente, para o apagamento da história negra. Outra controvérsia referente ao tratamento das minorias no cinema, diz respeito ao machismo enfrentado pelas atrizes. Maria Schneider, atriz de *O último Tango em Paris*, e Léa Seydoux e Adèle Exarchopoulos, de *Azul é a cor mais quente*, sofreram abusos durante as gravações.

No final das contas, o produto educacional se constituiu graças às rodas de conversas, ou seja, devido aos sentimentos e aos valores espremidos dos encontros com aqueles divididos entre o conforto de exaltar o filme preferido e a defensiva de confessar isso numa sala de aula. Admito que o controle de corpos existente no EMI me forneceu o contato direto com os investigados, porém, em se tratando de cinema como um todo, ajustes são necessários, visando conquistar a mesma espontaneidade do espectador existente fora da escola.

Dessa forma, é recomendável que as futuras atividades cinematográficas tenham ênfase nos movimentos artísticos, na linguagem, bem como no domínio da técnica (aprender fazendo), e ocorram por meio de projetos, cineclubes ou disciplinas optativas. Isso quer dizer que é preciso trocar a obrigatoriedade pelo investimento em autonomia, pois “a educação estética crítica nunca se desinteressa da emancipação humana. Ela integra o seu sinuoso e longo percurso, mesmo porque a experiência estética só será plena quando tal liberdade advir” (FRAGA, 2012, p. 22).

Outro fator preponderante captado neste trabalho é a consciência na lógica do cinema como arte, indústria e meio de comunicação de massa (entretenimento). Por isso, a tão sonhada depuração do gosto vem do cruzamento desses fatores, os quais são tão importantes quanto a realização de debates. É imprescindível lembrar: “as produções artísticas não servem (apenas ou exclusivamente) ao ensino e à aprendizagem, elas servem à estética, ao belo, ao próprio fazer artístico” (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2018, p. 30).

Assim, finalizo esta defesa do espectador e do cinema com uma cutucada: apesar de existirem tentativas bem-sucedidas no que concerne à complementação de conteúdos e à moralização, filmes são experiências estéticas que vão muito além do discurso do professor ou palestrante. Logo, obrigar, moralizar e pedagogizar o cinema devido ao medo da alienação é um círculo vicioso útil apenas para cavar um abismo entre o espectador e a educação formal.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão de *et al.* O audiovisual como componente curricular da formação politécnica: a experiência da disciplina de audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. *In:* ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão de; VELASQUES, Muza Clara Chaves; BATISTELLA, Renata Reis C. (Org.). **Cultura, politecnia e imagem**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 175-189.

ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão de. “Tenho uma imagem, logo existo”: a arte do espetáculo e a pobreza da experiência no contexto do fetiche da imagem. *In:* ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão de; VELASQUES, Muza Clara Chaves; BATISTELLA, Renata Reis C. (Org.). **Cultura, politecnia e imagem**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 127-145.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, p. 1-27, abr. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100107&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100107&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 24 dez. 2019.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 165-196.

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 183-99, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/11.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Brasília: Rocco Digital, 2005.

CEVASCO, Maria Elisa. A era da cultura. *In:* ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão de; VELASQUES, Muza Clara Chaves; BATISTELLA, Renata Reis C. (Org.). **Cultura, politecnia e imagem**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 25-48.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**: história de uma marionete. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DE LAURETIS, Teresa. Através do Espelho: mulher, cinema e linguagem. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 96-122, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15993/14488>. Acesso em: 14 nov. 2019.

EU não sou seu negro. Direção: Raoul Peck, EUA, Suíça, França, Bélgica, 2017. 1 DVD (96 min.).

FAHRENHEIT 451. Direção: François Truffaut, Inglaterra, 1966. 1 DVD (112 min.).

FERNANDES, Adriana Hoffmann; GARCIA, Pedro Benjamin. O cinema como formação: a escola como mediadora da informação entre jovens e filmes. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 384-399, 27 abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647625>. Acesso em: 25 jan. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 42-51, jan. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15008/10924>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FRAGA, Paulo Denisar. Sobre cinema e educação estética. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 137, p. 16-22, out. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16392>. Acesso em: 7 jul. 2020.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In*: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.p. 57-79.

MUNSTERBERG, Hugo. A atenção. *In*: XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

O CORINGA da educação. Disponível em: [ensinocoringa.com](http://ensinocoringa.com). Acesso em: 9 maio 2020.

OLIVEIRA, Leonardo Alves de; GONÇALVES, Josiane Peres. O uso de filmes de ficção como recursos pedagógicos ou “ver por meio de uma gramática desconhecida”. **Holos**, Natal, v. 7, p. 117-131, dez. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4899>. Acesso em: 9 ago. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2012.

RIVERA, Juan Antônio. **O que Sócrates diria a Wood Allen**: cinema e filosofia. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

SARMENTO, Rosemari. Construindo a poética da imagem: da caverna ao cinema. **Todas as musas**, São Paulo, ano 4, n. 1, p. 177-179, jul. 2012. Disponível em: [https://www.todasasmusas.com.br/07Rosemari\\_Sarmento.pdf](https://www.todasasmusas.com.br/07Rosemari_Sarmento.pdf). Acesso em: 17 jun. 2020.

SHAMBU, Girish. Por uma nova cinefilia. Tradução: Ingá Maria e Rodrigo de Abreu Pinto. Título original: The New Cinephilia. **Revista cinética**, Tiradentes, 28 abr. 2020. Disponível em: <http://revistacinetica.com.br/nova/traducao-de-por-uma->

nova-cinefilia-girish-shambu/. Acesso em: 4 maio 2020.

SILVA, Virgínia de Oliveira. Cinema na escola e cinema da escola. **Revista Extensão em debate**, Alagoas, 4. ed. especial de cinema, p. 7-20, 2018.

Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/view/6255/4415>.

Acesso em: 20 jun. 2020.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. **O cinema na escola: aspectos para uma (des)educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TAVARES, Danielle Riella Rodrigues; VERONESE, Lauren, ALVES, Evandro. Produção de cinema, sentidos e aprendizagens: possibilidades educativas para educação de jovens e adultos. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, ano 5, n. 7, p. 1-17, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1721/7>. Acesso em: 8 jul. 2020.

VARGAS LLOSA, Mario. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

YUNES, Mariana Mattar. A representação de heroísmo negro e expressões de impacto no % lme Pantera Negra: análise de conteúdo em uma comunidade de fãs. **Diálogo**, Canoas, n. 39, p. 67-82, dez. 2018. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/4931>. Acesso em: 15 maio 2020.

## APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

O cinema é um instrumento discursivo presente na indústria cultural. Ele é arrebatador na ótica da massificação e no reflexo do capitalismo. É como diria Benjamin (1955, p. 172): sua técnica de reprodutibilidade não só permite, como também, exige uma difusão exponencial que compense seu custo astronômico. Logo, o cinema é a arte dos *semi-especialistas*, dos meninos discutindo Martin Scorsese no ônibus, isto é, das massas.

A EPT se interessa por esse fenômeno na intenção de formar essas massas, reverter suas discussões em transformação social. Isso significa educar para cultura conforme Gramsci estabeleceu, quer dizer, desafiando a hegemonia e propondo novos caminhos.

Portanto, o produto educacional é um blog que se encaixa na formação para cultura, na sobrevivência escolar frente às influências dos meios de comunicação de massa e na compreensão dessa arte industrial que nos cerceia. Logo, ele se justifica porque ajuda nessa missão, pois é um equipamento construído para atender a demanda escolar descrita por Albuquerque (2017, p. 176):

Os produtos audiovisuais, recebidos, produzidos e propagados, participam na formação de suas sensibilidades e sentidos, carregando discursos e posições de poder, fazendo parte de relações sociais e de consumo. A escola passa a conviver e a perceber que existem outros espaços formativos cada vez mais importantes na construção de significados e subjetividades. Configura-se, assim, uma difícil missão: pensar uma educação cultural no ambiente escolar considerando outros espaços, como a TV e o cinema, que não são tradicionalmente vistos como ambientes pedagógicos formativos.

Dessa maneira, a primeira versão inaugurou o blog com textos desafiadores e uma enquete. Ele foi aplicado em duas turmas do terceiro ano do EMI em Informática do IFB, Campus Brasília. Vinte e seis alunos interagiram, mas a sedução foi parcial. O resultado indicou que o produto educacional precisa ser articulado a atividades propostas pelo professor ou por membros de projetos. Porém, é necessário destituir certos maneirismos. São eles:

- Relativo à compreensão de filmes: aluno como tábula rasa.
- Relativo ao cinema: elemento retirado de sua natureza artística e sufocado no ambiente pedagógico.

Assim, se cria *O Coringa da educação*, um blog contendo textos críticos, infográficos, vídeos e entrevistas os quais buscam provocar reflexão na comunidade escolar a respeito das perspectivas abaixo:

- Cinema é arte, não conteúdo didático ou motivacional.
- O pensamento crítico é uma característica intrínseca ao espectador.
- O cinema é subutilizado e marginalizado no ensino.

O intuito é expandir a lógica da obra cinematográfica como arte instauradora de novas visões de mundo, mesmo no domínio do entretenimento. Em termos práticos, o blog é uma ferramenta relacionada às metodologias ativas, um instrumento de valorização do pensamento do aluno/espectador e, ainda, um obstáculo às ações que reduzem o cinema a pedagogização de filmes.

Dessa maneira, ele está estruturado numa forma interativa e multimodal. As postagens e os infográficos são inspirados nas discussões das rodas de conversa desta pesquisa; os filmes mencionados seguem a mesma linha, pois, é necessário que se perceba a origem das obras, ou seja, o universo sócio afetivo do estudante de Ensino Médio; as entrevistas relatam situações com o cinema na escola (bem ou mal sucedidas), elas são destinadas a possibilitar análises francas sobre quais casos podem ser replicados ou descartados no âmbito do EMI.

## O coringa da educação. Acesso: [ensinocoringa.com](http://ensinocoringa.com)



### O cinema na educação não poderia ter outro nome



*Marginal — Definição por extensão: que não se adapta aos princípios estabelecidos nem faz parte de um grupo, sociedade.*

*Dicionário online de português*

Como é o Coringa no cinema: uma figura quase mitológica de personalidade irreverente, valores duvidosos e aparência espalhafatosa. Controverso e pouco confiável, mas de riso irônico e fácil, não raro, consegue vários fãs mesmo transparecendo caos e violência. Novidade nenhuma até agora, certo? Mas se eu disser que a descrição desse personagem cabe na relação entre a escola e o cinema? Para visualizar essa ideia, parecida com sandice, basta forjar que o Coringa, vilanesco como conhecemos, é o cinema no universo da educação. O que quero dizer é que filmes nas escolas são considerados obras menores ou desvirtuosas e por isso estão a margem no ensino, não sendo prioridade problematizar suas influências em nossas vidas.

Se você ainda acha que estou de piadinha, pense nos filmes que você indicaria para ver na escola, pense nas obras que os professores te fazem assistir. Agora compare ambos com aqueles que você assistiu no cinema ou em casa apenas para se divertir, sem Existe uma crença implantada nessa situação: a diferença entre filmes para pensar e filmes para se distrair. Acontece que ambos são produtos culturais nos dizendo algo que podemos concordar ou não. E por isso a ideia deste blog é dialogar sobre essas mensagens, esses símbolos cinematográficos que, dentro da obra de arte, nos falam sobre o mundo.

Voltando ao marginalizado Coringa, vejo que o cinema é quase seu clone, porque nos faz rir, nos naturaliza a violência e enche a tela de cores e mentiras, que muitas vezes nos faz crer em sub-verdades. Logo, assim como é ácido confiar no Coringa, pode ser corrosivo não pensar sobre o cinema.

Quanto ao nome do blog, vocês já entenderam. Não significa reduzir o cinema ao curinga dos conteúdos e vender a imagem harmônica dos filmes considerados educativos. Significa o contrário: o cinema me parece o Coringa da educação porque não tem lugar próprio no ensino, afinal ele é o marginal, aquele que desvirtua dos livros e que aparece somente como coadjuvante para apimentar a aula cotidiana. Felizmente, isso é reversível. Este blog é um produto educacional, um lugar exclusivo dentro da escola para discutir as mensagens do cinema como um todo, independente da utilidade moral, do nível de besteiro e do teor de entretenimento.

Compartilhe isso:



#### FILMES E REFLEXÕES

- Cidade de Deus não é realidade, é metonímia
- Tropa de elite em três conflitos
- À procura dos vencidos — o outro lado da moeda em À procura da felicidade
- A Violência que não incomoda

#### ENTREVISTAS

- Vingadores na educação: professora Mariana conta sobre o Projeto Caverna.
- Cinema e debate: negociando o horário com o professor Marcos Ramon

#### INFOGRÁFICOS



#### A ARTE FAMIGERADA

- ☑ Cinema brasileiro: Roteiros
- ☑ Felizmente, Chaplin é de graça Confira no Youtube filmes em domínio público
- ☑ Revista Cinética Críticas de Cinema

- Sobre o Blog
- Home
- Política de uso
- Postagens
- Entrevistas
- Infográficos
- Contato

# O Coringa da Educação

## Cinema, Arte e Ensino.

O cinema na educação não poderia ter outro nome



*Marginal – Definição por extensão: que não se adapta aos princípios estabelecidos nem faz parte de um grupo, sociedade.*

Como é o Coringa no cinema: uma figura quase mitológica de personalidade irreverente, valores duvidosos e aparência espalhafatosa. Controverso e pouco confiável, mas de riso irônico e fácil, não raro, consegue vários fãs mesmo transparecendo caos e violência.

Novidade nenhuma até agora, certo? Mas se eu disser que a descrição desse personagem cabe na relação entre a escola e o cinema? Para visualizar essa ideia, parecida com sandice, basta forjar que o Coringa, vilanesco como conhecemos, é o cinema no universo da educação. O que quero dizer é que filmes nas escolas são considerados obras menores ou desvirtuosas e por isso estão a margem no ensino, não sendo prioridade problematizar suas influências em nossas vidas.

Se você ainda acha que estou de piadinha, pense nos filmes que você indicaria para ver na escola, pense nas obras que os professores te fazem assistir. Agora compare ambos com aqueles que você assistiu no cinema ou em casa apenas para se divertir, sem pretensão de aprender algo.

Existe uma crença implantada nessa situação: a diferença entre filmes para pensar e filmes para se distrair. Acontece que ambos são produtos culturais nos dizendo algo que podemos concordar ou não. E por isso a ideia deste blog é dialogar sobre essas mensagens, esses símbolos cinematográficos que, dentro da obra de arte, nos falam sobre o mundo.

Voltando ao marginalizado Coringa, vejo que o cinema é quase seu clone, porque nos faz rir, nos naturaliza a violência e enche a tela de cores e mentiras, que muitas vezes nos faz crer em sub- verdades. Logo, assim como é ácido confiar no Coringa, pode ser corrosivo não pensar sobre o cinema.

Quanto ao nome do blog, vocês já entenderam. Não significa reduzir o cinema ao curinga dos conteúdos e vender a imagem harmônica dos filmes considerados educativos. Significa o contrário: o cinema me parece o Coringa da educação porque não tem lugar próprio no ensino, afinal ele é o marginal, aquele que desvirtua dos livros e que aparece somente como coadjuvante para apimentar a aula cotidiana. Felizmente, isso é reversível. Este blog é um produto educacional, um lugar exclusivo dentro da escola para discutir as mensagens do cinema como um todo, independente da utilidade moral, do nível de besteiro e do teor de entretenimento.



## Sobre o Blog

Este blog é o filho da pesquisa *O cinema no Ensino Médio: um estudo de caso no Instituto Federal de Brasília*, criado pela aluna Angélica Marques Silva de Sousa no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, o ProfEPT. Tudo aqui é um produto educacional destinado a pensar o cinema enquanto influência na educação dos jovens ensinados espontaneamente pela cultura-mundo, a filha de uma sociedade conectada pelos meios de comunicação de massa.

As postagens representam os filmes relacionados ao universo socioafetivo dos alunos participantes da pesquisa, são descontraídas e possuem uma dose de provocação sobre o olhar que reduz o cinema ao entretenimento ruim, ao moralismo ou ao conteúdo da sala de aula. Tais fatores são necessários a prática de uma outra ideia sobre o cinema no ensino: refletir a respeito das obras cinematográficas dentro das funções sociais típicas da arte e demonstrar que nós espectadores, alunos ou não, não somos os habitantes da caverna de Platão, pois pensamos sobre os produtos culturais que vivemos e consumimos, afinal, “idiota é quem faz idiotice, senhor”.



## Dicas de uso

A ideia deste blog é elevar o cinema na escola para além do encaixe nos conteúdos das disciplinas. Veja abaixo as dicas de utilização:



### **Visite os textos após levar a turma ao cinema:**

idas ao cinema podem fazer parte do cotidiano escolar. As reflexões deste blog são sobre o cinema em geral, logo, podem complementar as atividades pós-sessão independente do tipo de filme.

**Desconstrua a imagem dos “filmes educativos”:** não são apenas os filmes como *O jogo da imitação* ou *Selma*, donos de um roteiro baseado em uma história real a qual coincide com o conteúdo escolar, que dizem algo útil. Qualquer filme possui informações sobre a sociedade que o produziu. Por exemplo: é possível falar sobre o racismo, principalmente no que tange os EUA, tanto em *As branqueiras*, quanto em *O infiltrado na klan*. Além disso, não é prudente ignorar o grande espaço que os produtos culturais possuem na sociedade, mesmo que a qualidade artística de muitos deles seja bastante duvidosa.

### **Use livremente em projetos e Cineclubes.**

Comentários e debates são bem-vindos: a polêmica sobre a obra de arte é inevitável. Dessa forma, os comentários nas reflexões estão liberados para qualquer pessoa, desde que exista respeito. O debate online, tal e qual o Facebook, pode ser um bom dever de casa. Nesse caso, peça aos alunos que se identifiquem para que seja possível visualizar suas opiniões.

# Postagens

## Cidade de Deus não é realidade, é metonímia

*Existe essa história que o Paulo Lins pegou e deu uma filtrada, ele inventou um livro, o Paulo inventou muita história, muitos personagens. Tem ali os clássicos, tem Karamazov, enfim, Tchekhov. Ele pegou várias histórias dos clássicos da literatura e jogou ali dentro da favela. Então, algumas coisas são reais e algumas coisas ele inventou mesmo.*

Fernando Meirelles sobre Cidade de Deus, de Paulo Lins

No livro *Cidade de Deus*, Alicate é Tutuca, um cara que chora escondido dos amigos. Ele lamenta, com muita dor e razão, o dia em que, sem querer, estourou os miolos de um bebê no colo da mãe durante uma maldita troca de tiros com a polícia. Vive um inferno existencial, pois o céu prometido pela igreja que os pais frequentam é muito distante de sua realidade. Cabeleira é Inferninho, possui as mesmas características agressivas do filme. No livro é possível ler a cena em que ele joga futebol benzão e no final dessa artimanha atira na bola lançada ao ar. Inferninho também lamenta uma tragédia. Durante sua infância a polícia pôs fogo no barraco da família. Sua vó, a rezadeira Benedita, não podia andar e morreu queimada junto com a cama da qual não saía há anos. Tempo depois, Cabeleira viu a TV anunciando que o incêndio fora acidental. Não renunciou ao ódio, chorou, pois não conseguiu salvar sua vó porque era moleque e ainda teve que aguentar aquela mentira enquanto estava acuado embaixo do tanque da patroa de sua tia. Marreco é Martelo, não foge à regra do filme, prefere mil vezes ser bandido a ser um escravo e passar necessidade como o pai.

*A tristeza é muito maior devido a situação. Certos sentimentos se intensificam por causa da condição social.*

*Paulo Lins sobre a realidade na Cidade de Deus.*

Essa é uma parte da história do *Trio ternura*. No livro é tudo intenso e misturado, não dá pra distinguir com certeza quem são os personagens do filme, mas uma coisa é certa, as histórias são dolorosas a ponto de fazer qualquer leitor parar na página 27. Não parei nesta, mas parei na 54 onde começa a história das garotas. É muita angústia. Não tive coragem de ir em frente.

Foi então que pensei: com tanta desgraça baseada no fato de que existem pessoas marginalizadas, que não possuem acesso à justiça e estão sujeitas a pobreza e a violência, como é que conseguimos assistir *Cidade de Deus*, assim, sem parar ou titubear, como se fosse algum filme americano, baseado em coisa nenhuma?

A resposta é simples: conseguimos não só assistir, como se divertir, graças a todo aquele palavreado, as situações engraçadas e, claro, a trilha sonora.



*Bené virando playboy ao som de Metamorfose ambulante é pura poesia.*

Voltando a parte dolorosa, já escutei muita gente dizendo que o filme *Cidade de Deus* é a realidade. Mas não é. O pesadelo da desigualdade social não dura 122 minutos, ou seja, o cinema não é a realidade porque esta não pode ser condensada. Por outro lado, um filme pode ser uma metonímia, um recorte do todo. No caso da comunidade Cidade de Deus, o todo é, além da violência urbana, o subemprego, as três horas de deslocamento para um trabalho mal remunerado, a indiferença da elite, as condições ruins na saúde e na educação. Substancialmente, o todo é o fardo de quem aguenta tudo isso e ainda precisa seguir as mesmas regras éticas de figuras privilegiadas. Muitos não aguentam, se tornam Cabeleiras (Inferninhos).

Contudo, um consolo sobrevive: ninguém é apenas a violência naturalizada. Isso é visível na metonímia fílmica de Fernando Meireles e Katia Lund, na literatura de Paulo Lins e na vida real, pois sendo personagem ou pessoa de carne e osso todos se aliviam em sua própria cultura. No livro, Tutuca, Inferninho e Martelo têm grande admiração pelo samba. Já o filme nos agrada com o Black Music e com a MPB, **Música Preta Brasileira**, de Luiz Melodia, Wilson Simonal e Tim Maia. A vida real nos brinda com tudo isso e muito mais. Felizmente, a realidade, nesse aspecto, é melhor que a trilha sonora, pois a cultura negra é tão apaixonante que fascina a indústria cultural brasileira e até Hollywood — quem esquece o carnaval carioca e o sucesso de *Cidade de Deus* na *grigolândia*? Não à toa, muitos cineastas filhos da elite filmam os guetos, não a si mesmo.

De qualquer forma, por mais atrativa que seja a cultura no longa de Meirelles e Lund ou na obra literária de Lins, tais ficções são anomalias da realidade, pois enfatizam e condensam a história dos corpos pelo chão. Será que os habitantes da verdadeira Cidade de Deus aprovam esse estigma? Possivelmente a resposta é negativa, afinal, uma comunidade não é feita apenas de mortos e tiroteios. É feita de pessoas como nós, as quais, apesar das condições sociais degradantes (essa péssima herança da escravidão), trabalham, estudam, soltam pipa, fazem a economia girar, se entediam, assistem TV... Logo, cabe a nós, espectadores,

nos encantarmos com um filme, mas termos sempre em mente que aquela sedutora obra cinematográfica diz respeito a uma história reduzida, que, de tão bem contada, pode ofuscar as melhores e piores coisas da realidade.

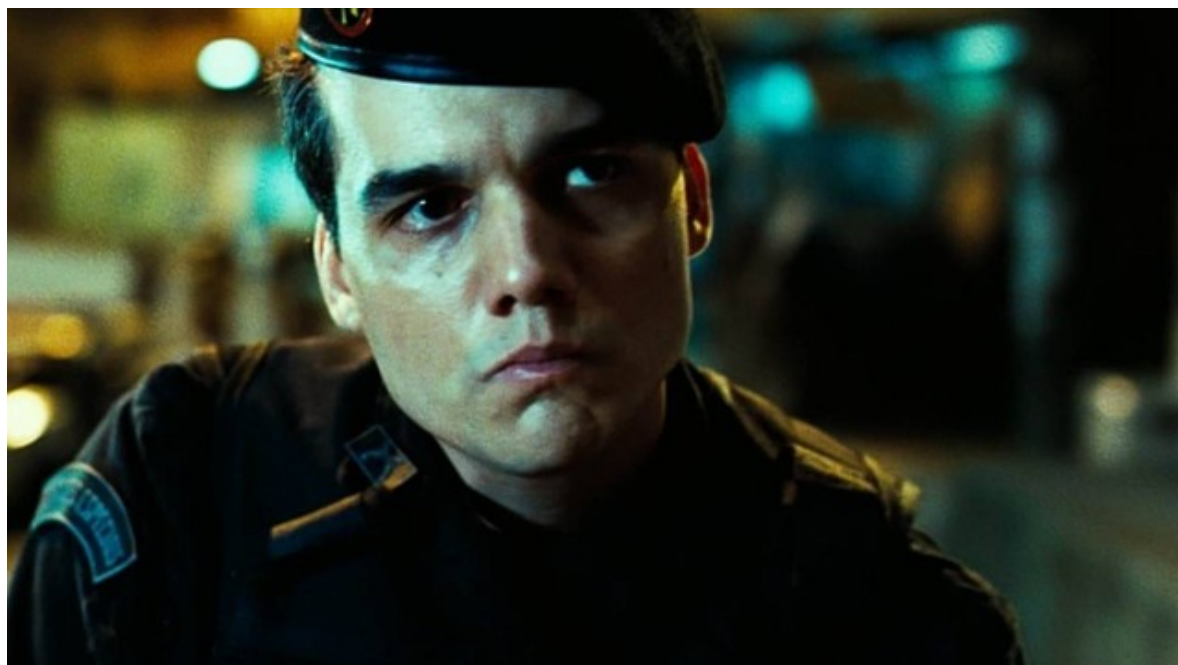
### Inspirações desse texto

Roteiro de Cidade de Deus, de Bráulio Mantovani, 2001.

Cidade de Deus, Soudtrack



## Tropa de elite em três conflitos



Tropa de elite, José Padilha, 2007.

### O Rojão

Me aventurei a ver *Tropa de elite* na época de seu lançamento alugando o DVD por R\$ 1,00 em uma locadora pra lá de suspeita em uma periferia de Brasília (o filme estava no cinema e ao mesmo tempo na locadora). Gostei bastante da obra, que dispensa apresentações, e, como todo brasileiro, fui polemizar suas nuances pelas ruas e redes sociais. Havia discussões custosas e polarizadas mesmo quando isso não era alarmante. De um lado, exaltavam os métodos do BOPE, ou do que acreditaram ser o BOPE. Diziam ser esse o caminho para liquidar o tráfico nas favelas. Do outro, culpavam o filme de enaltecer a violência e desconsiderar os direitos humanos.

*Tropa de elite* gerou um impacto cultural tão grande na sociedade brasileira que a polêmica sobre ele não demonstra sinais de término. E, por isso, o filme cumpre um papel de destaque enquanto obra artística e fenômeno midiático. Nesse sentido, um dos seus trunfos é não oferecer solução para os problemas apresentados deixando essa responsabilidade para o espectador. Vale lembrar: no decorrer da trama, os personagens perderam entes queridos, ou morreram entre as caçadas, as vinganças, as missões e os óculos do Romerito. No entanto, no ato final, não há consolo ou proposta elucidativa, apenas um trabuco colado na câmera, apontado para o público como se dissesse: segura o rojão.

Mas o rojão está em órbita, pois ninguém segurou coisa nenhuma, pelo menos nas discussões polarizadas. Ao invés disso, adotaram o Capitão Nascimento como o herói de uma nação messiânica. E assim, a violência policial explorada no filme foi absolvida e absorvida pelo discurso oco dos fins justificam os meios. Consequentemente e do lado oposto, danaram a demonizar a obra que se tornou o bode expiatório dos discursos de ódio dominantes.

Essa desavença não é estéril, pois o que mais gera em sua existência é discussão, logo, todos falam sobre a playboyzada no apartamentinho, o ódio de André Mathias, o tráfico, a corrupção, a humilhação nas forças armadas e a violência. Contudo, está longe de ser eficaz. E a ineficácia começa no momento em que um filme é tomado como solução para um problema ou repudiado por retratar algo que jamais deveria ser seguido.

### Os valores troçados

*Vivenciar a ironia em Tropa de elite é irresistível:*

*Pede pra sair!*

*Tá sem bandoleira?*

*Você é um fanfarrão!*

*Operações especiais! Nunca serão!*

*Jamais serão! (grita uma voz ao fundo)*

Mas a linguagem cômica não supera a crítica social, pois, quando a sessão acaba, a ironia se volta contra nós. Isso acontece porque não há personagens para limpar a sujeira que inspirou o roteiro. Diante desse choque, tende-se a culpar quem desnudou a desgraça, ou simplesmente aceitar os valores troçados como quem aceita feridas ao invés de cicatrizes. Em ambas as situações ocorre uma apropriação da obra cinematográfica a qual é utilizada para condecorar convicções outrora consolidadas, como a crença de que a violência em filmes com crítica social encoraja atos de terrorismo, ou o pacto sanguinário o qual mantém a porrada e a bala como garantia da paz independente dos limites éticos.

### A feiura externa

Nesse cenário, o que fazer com filmes tão polêmicos quanto *Tropa de elite*? A resposta é óbvia: entender que nenhuma obra cinematográfica é um modelo a ser seguido, tão pouco foi feita para substituir políticas públicas. Além disso, se estão se apropriando de um filme para justificar comportamentos antiéticos, então a situação é mais grave e feia na vida real. Outro ponto imprescindível é lembrar que obras cinematográficas não precisam ser sempre belas, agradáveis e didáticas, ou possuir uma linda e óbvia lição de moral, principalmente se a intenção for nos fazer refletir sobre alguma situação grotesca



Como isso, definitivamente, não é novidade para o mundo artístico, é possível usufruir das obras de Goya ou Portinari e, claro, nos impressionar com *O Exorcista* ou *O Silêncio dos inocentes*.

*Erros serão corrigidos e justiça reinará na terra.*

***Infiltrado na Klan, 2018***

Durante o teste deste blog, no post *A violência que não incomoda*, uma aluna me pediu para eu descer do muro e responder se concordava com a hipótese de que filmes violentos influenciam no comportamento dos jovens. Eis a minha resposta: filmes não costumam parir chagas sociais, mas retratá-las. Dessa forma, o cinema faz parte de um problema maior e externo a ele, um círculo vicioso o qual afeta a produção de arte e entretenimento. Logo, a má influência existe porque a sociedade está contaminada por valores contraproducentes para com os direitos humanos e as minorias. Porém, ironicamente, a arte pode nos brindar com a consciência sobre a desumanidade desses valores. Sendo assim, o que precisa mudar não são os filmes, mas os princípios extrínsecos a eles. Quando isso acontecer, obras como *Tropa de elite* irão apenas compor a memória de tempos sombrios.

### **Inspirações desse texto**

Pede pra sair: como “Tropa de Elite” enfrentou tráfico, polícia e pirataria antes de se tornar um fenômeno...

Tropa de elite: crítica Cinema em cena

Tropa de elite: crítica Revista Cinética

## À procura dos vencidos — O outro lado da moeda em À procura da felicidade



Gravura por Ryan Serrano

No cinema hollywoodiano é comum que as histórias mais amadas se refiram a uma missão complexa — impossível de ser executada por nós, pobres mortais, rendidos a mesmice cotidiana, pois não tivemos a sorte de ser picados pela super aranha fugitiva do laboratório. Mas, se a história for baseada em acontecimentos reais, daí surge a centelha da esperança e a tocha das palestras motivacionais sobre o segredo do sucesso daqueles que persistiram apesar das muitas pedras no caminho. Esse foi o destino do filme *À procura da felicidade*, um recorte da vida de Chris Gardner, o homem que conseguiu um seletivo emprego, mesmo morando com uma criança em um banheiro público, ou lugar pior, graças a sua inteligência, dedicação e habilidade com o cubo mágico. A ideia implantada nesse filme remete ao mérito, a superação individual das péssimas condições sociais e a conquista do sonho americano, traduzido no roteiro como sucesso empresarial e financeiro.

Sempre que vejo filmes assim penso: mas onde está a história dos que perderam a competição? Onde encontro os vencidos do cinema? Felizmente a arte não transforma em ficção somente o mérito, mas também o demérito — composto por aqueles filmes dolorosos dominados pelas trajetórias não glamorosas dos filhos da mesma sociedade de Chris Gardner, mas que tiveram seu sonho americano minado pela pátria que o proporcionou. Esse é o caso de obras como *Precious*, a história de uma adolescente com baixa autoestima, vítima da violência doméstica e do bullying; e, *Um limite entre nós (Fences)*, o retrato amargurado daqueles que tiveram suas vidas relegadas as periferias urbanas e profissionais, devido a pobreza e o racismo nos EUA.



*Precious, direção Lee Daniels, 2010.*

A ideia de procurar as réplicas do demérito no cinema norte-americano não diz respeito somente ao tema *Meritocracia*, se refere ao desfrute consciente das obras cinematográficas, algo mais importante que a temática dos filmes. Nesse raciocínio, filmes não são feitos para se tornar os instrumentos das palestras nomeadas *Foco e determinação*, ou a lição de vida instantânea necessária a virtude de seus espectadores, mas, se forem utilizados para tais finalidades, que ao menos seja possível refletir sobre o outro lado da moeda. A respeito disso, o filósofo Rancière diz que a arte produz *dissensos*, outras realidades possíveis dentro do que entendemos como factível, e, por isso, a arte está integrada ao *senso comum polêmico*. Assim, a discussão acerca da obra artística é inevitável. Nesse sentido, é válido pensar sobre as outras possibilidades de uma história e não apenas enveredar-se para o lado mais conveniente. É por isso que o filme *À procura da felicidade* não é uma tocha da motivação, ele é um quadro numa imensa galeria a qual exhibe os vários ângulos de uma mesma sociedade.

## A Violência que não incomoda

*“Para o meu pai, se em 10 minutos de filme não morrer ninguém, então o filme não presta.”*

**Gabi.**



Velozes & Furiosos, Universal Pictures


Ao sair do cinema, extasiada, após ter visto *Coringa*, fui pesquisar na internet o que dizia a crítica especializada sobre o filme, foi quando me deparei com várias críticas veementes a respeito da possibilidade de seus espectadores pegarem metralhadoras e assassinar uns aos outros dentro de shoppings e escolas. Confesso: fiquei decepcionada, pois esperava críticas construtivas sobre as virtudes do filme, ao contrário de tantas opiniões preocupadas sobre a capacidade de um produto cultural gerar tiroteios. Não que essas preocupações sejam inválidas, longe disso, elas são necessárias, principalmente em sociedades que vem encorajando a intolerância e o armamento pessoal. Contudo, em se tratando de cinema, existe uma outra adversidade merecedora de atenção, mas que é pouco discutida: por que a violência em filmes como *Coringa*, *Laranja mecânica* e *Tropa de elite* incomoda tanto, enquanto a cabeça espatifada num carro em *Pulp fiction* ou um veículo voando pelos ares em *Velozes e furiosos* não são cenas consideradas perigosas a sociedade?

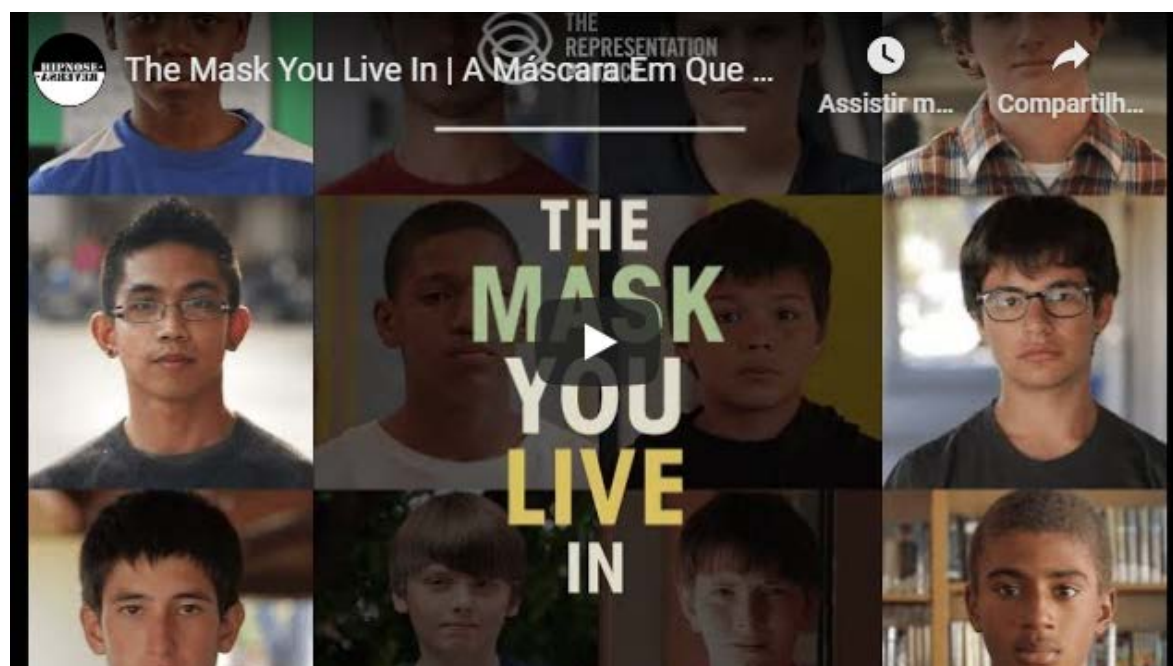
Sobre essa questão, prevalece a seguinte ideia: existem filmes que não precisam ser levados a sério, pois suas cenas de ação são tão mentirosas que passam por inofensivos. Já outros, de tão dolorosos e polêmicos, passam por gatilhos da revolta causada por um mundo sujo, logo, alguém pode enlouquecer de vez e tentar matar um político (alguém já viu esse filme?). Essa ideia é muito simplista, pois desconsidera a complexidade de influências e argumentos próprios dos produtos culturais violentos (chocantes ou não). Dessa forma, percebo em filmes como *Coringa* e *Bacurau* que a violência é a porta bandeira tanto para denúncias sociais, quanto para ideologias duvidosas, vide *O clube da luta*, e, por isso, obras com esse artifício (a porta bandeira) são honestas quanto a sua polêmica. No entanto, existem filmes nos quais armas, sangue e fogo são apenas acessórios para composição de cenas espetaculares e hipnotizantes que têm sua função nelas mesmas. O problema disso é que filmes assim, violentos por eles mesmos, exercem uma influência negativa e silenciosa nos espectadores, principalmente por transmitir um padrão de virilidade nocivo e inalcançável para qualquer

indivíduo. Por isso, defendo que a selvageria dessas obras precisa ser problematizada, ao invés de mantermos o conformismo quanto a sua banalização. Essa ideia é discutida em *The mask you live in* — o documentário relata o quão danoso é manter o silêncio a respeito das imagens violentas que ajudam a construir uma masculinidade tóxica nos EUA.

No entanto, romper o silêncio não se trata de moralizar, censurar ou excluir filmes de ação da vida das pessoas. Se trata menos ainda de reduzir essa polêmica a mera questão de gosto. Se trata de pensar e discutir até que ponto essas histórias fictícias, as quais assistimos e menosprezamos em nosso cotidiano, tem a ver com a angústia social ou com os sentimentos de ódio na nossa realidade. Ao contrário de Phillips em *Coringa*, Haneke e Kubrick mostraram, em *Violência gratuita* e *Laranja mecânica*, que o indivíduo violento nem sempre tem motivos claros para executar o mal feito. Essa ideia é válida, mas não suficiente para desvendar a violência que está no ar. Sendo assim, escrevi este post porque acredito que precisamos conversar sobre como casas explodindo, bandidos morrendo de forma cômica e justiceiros armados podem explicar determinados comportamentos em nosso mundo. E você, acha necessário falar sobre isso?

## UM COMENTÁRIO SOBRE “A VIOLÊNCIA QUE NÃO INCOMODA

1.  [MATHEUS GAMA](#) 4 de novembro de 2019 / 14:37  
Interessante mostrar que a maioria dos filmes usa a violência para resolver seus problemas dentro do filme



# Entrevistas

## Cinema e debate: negociando o horário

O professor de filosofia Marcos Ramon relata as dificuldades e as rosas de seus projetos com cinema.



*O Show de Truman, Paramount Pictures, 1998*

### CINEMA E FILOSOFIA NA ESCOLA

O Projeto “Cinema e Filosofia na Escola” começou em 2008, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão. Na época eu era professor da instituição e iniciei o projeto com o intuito de aproximar estudantes e servidores a partir de um interesse comum: o cinema. Em conjunto com a exibição de filmes (mas em dias diferentes), realizei debates a partir dos temas presentes em cada filme. Esses debates eram conduzidos às vezes por docentes, mas também por estudantes que tinham interesse em expor suas ideias diante da comunidade escolar.



*Her, Spike Jonze, 2013.*

No Colun o projeto durou 2 anos (2008 – 2010) e, no geral, eu sentia que a recepção era muito boa. **Por ser um projeto de extensão, fora do horário obrigatório de aulas, existia uma sensação de autonomia na maneira como**

**os estudantes se relacionavam com a atividade.** Além disso, o cinema é sempre uma forma de descoberta. Muitos assistiram aos filmes sugeridos pela primeira vez naquelas sessões. Outros, mesmo conhecendo as obras, conseguiam perceber outras coisas, identificar outras questões. O mais difícil era conseguir a adesão de outros colegas (servidores ou docentes), pois era uma atividade que se somava às outras obrigações que todos já possuíam. Ainda assim, foi possível contar com muitos deles, ainda que em um esquema de revezamento.

Para saber mais sobre esse projeto acesse: [Blog do Colun](#)

## **COMEÇANDO NO IFB**

Em 2010 vim para o IFB/Campus Brasília, e naquele momento tive dificuldade em dar continuidade à proposta, pois o Campus estava no início de suas atividades. Só em 2015, com a implantação do Ensino Médio, iniciei o projeto no IFB, durante o período de um ano. Nesse momento, além dos filmes que já tinha experimentado na primeira versão do projeto, tentei outros filmes, mais experimentais, focados na análise de um projeto de pesquisa que estava orientando no momento (“Simbolismos do corpo no cinema”). A adesão foi pouca, principalmente porque tivemos dificuldade em encontrar um horário que pudesse agregar com mais facilidade os estudantes do Ensino Médio. Assim, depois de um ano, o projeto foi interrompido.

## **PROPONDO FILMES**

A proposta inicial do projeto era apresentar filmes que pudessem se conectar, de maneira mais direta, com temáticas filosóficas. Assim, tanto na primeira quanto na segunda versão do projeto propus um conjunto de filmes que poderiam ser assistidos e discutidos, posteriormente, a partir de temas filosóficos, como liberdade, ética, política etc. Os filmes que foram apresentados, no primeiro momento, foram os seguintes:

- Efeito Borboleta
- A Ilha
- Matchpoint
- Minority Report: a nova lei
- À procura da felicidade
- O Fabuloso destino de Amélie Poulain
- A Rosa Púrpura do Cairo
- Quero Ser John Malkovich

**A partir desses filmes, propostos por mim, os estudantes e outros servidores podiam indicar outros filmes,** que foram também aproveitados, perpassando diversos gêneros: animações japonesas, dramas, comédias etc. (incluindo produções nacionais e internacionais). Na segunda versão do projeto, no IFB, tentei incluir alguns outros filmes, que se aproximavam das características de alguns dos cursos em que eu estava atuando no momento (Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Licenciatura em Dança) e do projeto de pesquisa que eu estava orientando:

- Her
- O Show de Truman
- Matrix
- Um cão andaluz
- O sangue de um poeta

## O QUÓRUM

De maneira esporádica, especialmente nas sessões de debates, que aconteciam em momento separado da exibição dos filmes. Como todos os filmes eram longas-metragens, fazer os debates na sequência tornaria o processo muito cansativo. Obviamente, sempre havia um espaço para uma rápida conversa na saída da exibição, mas não era algo obrigatório. Assim, **os estudantes eram convidados a aparecerem em momento posterior para a discussão dos filmes. A audiência era sempre menor, mas eu entendia que essa era, naquele momento, a decisão mais sensata.** Nesses momentos, a convite, existia a participação de servidores como palestrantes ou levando suas turmas para os debates. Nas sessões de exibição a participação era bem pequena.

Marcos Ramon Gomes Ferreira é professor do Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília e criador do Podcast Ficções. Seu site é: <https://marcosramon.net/>

## Vingadores na educação

Nessa entrevista super informal, a Mariana, professora de Sociologia, uma cinéfila não assumida, descreve o sucesso do Projeto Caverna: um lugar para pensar e discutir cinema na escola com muita diversão e afetividade.



*La vida es un gran sin sentido, un absurdo.  
Um conto chinês, Sebastián Borensztein, 2011.*

Mariana Queiroz de Almeida é professora, gaiata, gata e cinéfila.

### Conte-nos sobre o Projeto Caverna:

Por volta de 2003/2004, comecei a trabalhar com cinema no Centro Educacional 2 da Candangolândia. Trabalhava com Ensino Médio e EJA. Notei que alguns alunos tinham dificuldade com a interpretação de texto. Na época a gente chamava de analfabetismo funcional, hoje esse termo está em desuso. Com a intenção de auxiliar esses alunos, decidi trabalhar com cinema no contra turno ou no sábado. Já havia um projeto chamado *Cineclubes nas escolas*, então, na época, todas as escolas públicas tinham um retroprojetor e alguns filmes. A ideia era passar filmes para as comunidades, trazê-las pra dentro da escola, já que algumas delas não tinham cinema, aliás, elas não tinham muito acesso ao lazer. Então, já que tinha esse equipamento à disposição, um auditório e essa vontade de fazer debates com os meus alunos, criei o Projeto Caverna. Nesse projeto eu

passava alguns filmes, depois fazia debates sobre eles. A intenção era que os alunos fizessem a interpretação das vanguardas, da linguagem visual, da linguagem auditiva, para depois entrar na linguagem escrita. A ideia era que eles começassem a ler o mundo pelos acontecimentos e a partir deles interpretar os textos. A princípio funcionava na minha sala mesmo (era sala ambiente), mas com o tempo o projeto foi crescendo, foi aumentando, daí eu realmente precisei ir para o auditório. Essa ampliação só foi possível graças ao equipamento que a gente tinha. Foi assim que comecei a trabalhar com cinema. E deu muito certo, porque eu trazia filmes que estavam em cartaz, ainda não baixava da internet, comprava pirata mesmo. Nem sei se você pode colocar isso aí (risadas)! Mas enfim, eram filmes atrativos, os filmes do momento. **Não queria passar filmes relativamente tradicionais para o contexto escolar, porque isso causava um certo tom de “Vai ser um filme Chato”**. A gente assistia, conversava sobre o filme. Com isso eu pude ver o que cada um tinha entendido, o que cada um tinha lido do filme.

*Não dá para falar de Vingadores, por exemplo, sem falar do feminismo porque no último filme, Vingadores Ultimato, tem algumas cenas com foco na força da mulher. Só as mulheres conseguem derrotar o Thanos.*

### **Como os participantes interagiam?**

Com o tempo, com duas ou três exibições dos filmes, eu comecei a ver que estava acontecendo algumas coisas além da interpretação do filme. O filme servia como um mote para que os alunos trouxessem suas dificuldades individuais. Por exemplo, eu me lembro de ter passado *O segredo de Beethoven* que falava da relação de Beethoven com a música. Era a paixão pela música, mas os alunos começaram a trazer questões de relacionamento, do gostar. Daí o que era para ser uma conversa sobre cinema ia se ampliando. Eu lembro que a gente discutia até química, porque os alunos começaram a falar: “para uma relação dar certo tem que ter química”. Daí eu perguntava o que era química pra eles, o que eles entendiam como química, e eles respondiam. Com isso, de fato, a gente começou a entender a interdisciplinaridade: assim como água e óleo não se misturam, se um casal não tem química, não se mistura. Então, os filmes deixaram de ter um caráter só de sociologia, de interpretação daquilo que estava sendo visto e se tornou um jogo maior, uma conversa maior, quase uma terapia de grupo.

*O público que quero atingir não é aquele que já conhece cinema.*

### **Como eles se sentiam em relação aos filmes escolhidos?**

A opção de escolher filmes mais atuais, de preferência em cartaz, tinha a intenção de ser atrativo. Eu sabia que muitos dos alunos participantes do projeto eram trabalhadores, porque alguns eram do supletivo. Outros, mesmo sendo do Ensino Médio, já estavam cansados dessas aulas de cinema em que se passavam filmes que, teoricamente, tinham temas relacionados às disciplinas. Lembro que eu passei *Tropa de Elite* na época de seu auge. Eles queriam muito assistir, mas não tinha como encaixar *Tropa de Elite*. Daí eu aproveitei para falar da pirataria, da venda de CDs piratas, como a pirataria funcionava. Já sobre o papel do Estado, dos assuntos relacionados à sociologia, eles acabaram trazendo os problemas individuais, a violência urbana, a violência das localidades, a periferia onde moravam, a polícia... Então, com essa escolha de filmes atuais, o projeto tinha a característica de ser um momento que não era aula, era um momento a mais, de diversão, de acolhimento. Essa era a intenção. Era um momento divertido, eles sabiam que lá encontrariam um grupo de pessoas de diferentes idades, era um ambiente de confiança onde eles podiam assistir um filme e falar a respeito. O projeto tinha a seguinte regra: daquela porta pra dentro tudo podia ser dito, e, necessariamente, tudo tinha que ser ouvido. Nada do que fosse dito poderia ser

levado pra fora, porque aquilo era a garantia do ciclo de confiança do grupo. Para eles era muito bom. Se tinha brigado com o marido, se estava chateado, se tinha ficado desempregado, se estava desorientado, se não tinha ou não sabia para onde ir, ia lá assistir ao filme. Era um momento de lazer bem interessante porque lá eles colocavam essas situações. Então o filme era um lazer, mas depois tinha uma discussão maior que envolvia as disciplinas da escola de uma maneira multidisciplinar, logo, se desenvolvia muito mais que a vida pessoal. Era uma coisa meio parecida com o que o Paulo Freire chama de *roda de leitura*.

**Você tocava o projeto sozinha? Outros professores participavam?**

A princípio, comecei só comigo, eu não tinha nenhum auxiliar. Eu fazia de uma maneira bem improvisada, eu confesso, de uma maneira bem instintiva mesmo. Mas, quando o projeto foi crescendo e deixou de ser da minha turma, um falava para o outro, daí outras pessoas vieram para o projeto, mas eles vinham para assistir. Isso tornou o espaço muito democrático, porque tanto os alunos, quanto os professores e outros servidores assistiam aos filmes e colocavam suas opiniões. Mas junto comigo, tocando o projeto não tinha ninguém. No máximo indicavam um ou outro filme. Eu tocava o projeto sozinha.

*Eu brincava muito com meus alunos, eu falava, por exemplo, que os Smurfs fizeram uma propaganda socialista.*

**É interessante que você trabalha tanto com as obras alternativas, quanto com as grandes bilheterias. Como surgiu essa preferência?**

Eu adoro cinema. Sempre adorei. Vejo desde *Cine Cult* até pastelão. Então, eu confesso que a escolha dessas obras vai muito do meu interesse pessoal. Logo, sempre passo um filme que já assisti, pois, tendo assistido antes, eu sei mais ou menos os pontos que poderei abordar. Por exemplo: *Um conto chinês*, um filme fora do roteiro hollywoodiano, é um filme argentino muito bom, mas acabou sendo escolhido porque eu gostei muito. Ele fala sobre a empatia, que é sempre um tema interessante. Já as grandes bilheterias são escolhidas porque são sedutoras. Olha o fascínio que Vingadores exerceu sobre toda uma juventude! Tem a questão do herói e outras coisas para serem debatidas. Daí ele é um mote interessante, chama atenção quando você usa um filme hollywoodiano. Muitas pessoas não têm muito acesso ao cinema, não conhece direito essa arte, o acesso que elas têm vem da televisão, e a televisão faz uma propaganda grande de filmes assim. Então quando eu vou escolher um filme, levo isso em consideração. O público que quero atingir não é aquele que já conhece cinema, é aquele para qual o cinema é meio distante. E aí eu vou alternando os filmes muito populares até os filmes mais cults. Mas isso leva tempo, porque primeiro é preciso que o público saiba digerir o mais popular, para depois caminhar junto até chegar ao *cult*.

**Suas analogias com os filmes são muito interessantes. Fale um pouco sobre a do Vingadores ou aquela do Um conto chinês:**

As minhas analogias, eu vou confessar pra você, surgiram do desespero de causa (risadas). Quando os meus alunos começaram a trazer questões pessoais a partir do filme, eu não sabia como lidar. Na época, a minha ideia não era, necessariamente, as questões pessoais, era, mais ou menos, brincar com o filme e as relações sociais. Mas percebi que precisava ter um outro olhar sobre o filme, pois essa demanda ia surgir. Assim, comecei a prestar atenção e a criar na minha cabeça algumas relações, relações malucas talvez, mas que durante a conversa faz sentido. Não dá para falar de *Vingadores*, por exemplo, sem falar do feminismo porque no último filme, *Vingadores Ultimato*, tem algumas cenas com

foco na força da mulher. Só as mulheres conseguem derrotar o *Thanos*, praticamente. Então fica fácil para mim fazer uma relação entre o feminismo e o patriarcado. Quem é o patriarcado? É o grande vilão da sociedade, é o patriarcado que faz com que as mulheres sejam submissas. Então, no filme, aquelas mulheres protagonistas tentando destruir, aliás, quase destruindo o Thanos mostra a força da mulher reagindo contra esse grande vilão. Daí, quando você entende que aquilo vai além, a percepção das analogias vem bem rápido. Em *Um conto chinês* fica muito fácil fazer uma analogia com a empatia na relação do argentino com o chinês. Eles não se conhecem, não falam a mesma língua, mas fica muito claro que a empatia está na dor, na dor muito particular de um e de outro. Mas eu gosto das analogias mais difíceis, como a dos *Vingadores*, são mais desafiadoras. Além disso, são essas analogias de filmes, malucas e não tão perceptíveis que despertam o interesse do estudante. Com isso, eu brincava muito com meus alunos, eu falava, por exemplo, que os *Smurfs* fizeram uma propaganda socialista. Papai *Smurf* é Marx (risadas), tanto que ele é o único que usa gorro vermelho. Todos os outros *Smurfs* são iguaizinhos, são conhecidos basicamente pela sua função, não têm um nome, são conhecidos pela sua atribuição ali na vila, todos moram em casas iguais e têm os mesmos direitos. Aquilo ali é mais ou menos o socialismo. E o Gargamel, que tentava destruir, cassava, procurava os *Smurfs*, era o capitalismo. Eu gostava dessa analogia, dei muitas aulas com ela. Com essas interpretações fica fácil você cutucar a criatividade dos meninos, fazer com que eles liberem um conhecimento que já tem, mas que desconsideram, porque isso é imaginativo, são relações imaginativas, fazem parte do seu olhar para o mundo. Às vezes você está tão limitado, achando que o certo é o que o outro te traz, que você não alimenta sua percepção do mundo. Então as analogias são muito pra isso, pra despertar no meu ouvinte, em quem está participando da minha roda de conversa, essa capacidade de expressar a maneira como ele vê o mundo.

# Infográficos

**Educação Profissional e Tecnológica**

**CINEMA E ENSINO**

**EDUCAÇÃO PARA CULTURA**

Pensar o Cinema dentro de suas funções sociais e estéticas: Arte, Entretenimento e Indústria.

**MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA**

Entender a influência dos produtos culturais na vida dos jovens. Deve-se acreditar na interação entre espectador e espetáculo.

**ESPECTADOR ATIVO**

O espectador é um ser ativo em sua cultura. Cabe a ele refletir sobre a arte e detectar os pontos passíveis de transformação na sociedade externa a ela.

**DEBATE E TÉCNICA**

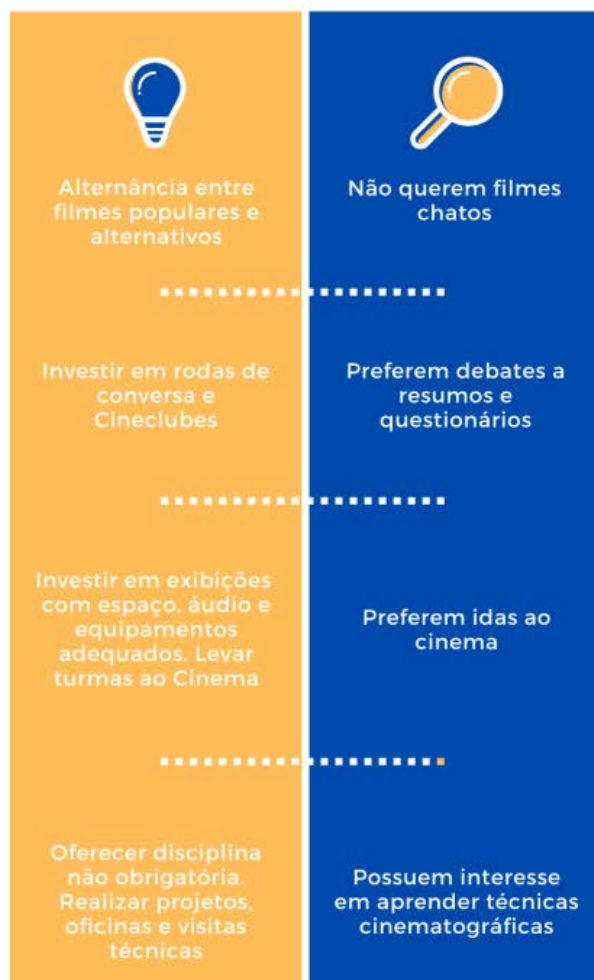
A participação em rodas de conversas e debates online amplia a experiência artística. A aprendizagem de técnicas de cinema proporciona o acesso a sua produção. A junção de ambas permite a apropriação da linguagem audiovisual.

**ESCOLA**

VERSUS

**ALUNOS**

CINEMA NO ENSINO — CONTRIBUIÇÕES



## Contato

Poste aqui suas sugestões, dúvidas, críticas, análises cinematográficas, denúncias sobre comentários e elogios.



**Nome** (obrigatório)

**E-mail** (obrigatório)

**Site**

**Mensagem**

**ENVIAR**

Obrigada!!!

# A arte famigerada

**ROTEIRO DE CINEMA**

HOME | NOTÍCIAS | CURSOS | ROTEIROS | LIVROS | MANUAIS | BLOGS  
 COMUNIDADE | ROTEIRISTAS | SOFTWARE | SCRIPTS | PROCURA | SOBRE

Comunidade Roteiro de Cinema

Roteiro de Cinema é um portal de informações em língua portuguesa dedicado aos Roteiristas Cinematográficos, profissionais e amadores sobre recursos de roteiro audiovisual.

● [ROTEIROS](#)    ● [MANUAIS](#)    ● [LIVROS](#)  
 ● [NOTÍCIAS](#)    ● [CURSOS](#)    ● [CONCURSOS](#)  
 ● [ROTEIRISTAS](#)    ● [COMUNIDADE](#)    ● [BLOGS & SITES](#)  
 ● [VIDEOS](#)    ● [SOFTWARE](#)    ● [SERVIÇOS](#)

Palavra-chave:

Conecte-se a maior e mais bem informada rede de roteiristas da língua portuguesa.

[twitter](#)    [facebook](#)  
[Yogurt](#)    [Yahoo](#)

<http://www.roteirodecinema.com.br/>

**Domínio Público**  
21,9 mil inscritos

INSCRITO

INÍCIO    **VIDEOS**    PLAYLISTS    COMUNIDADE    CANAIS    SOBRE

Envios    REPRODUZIR TODOS    CLASSIFICAR POR

BUSTER KEATON | O Vaqueiro (Go West) - 1925 - legendado 1:08:15  
 Laurence Olivier | O Morro dos Ventos Uivantes... 1:44:10  
 Titanic (The Nazi Titanic) - 1943 - Legendado 1:24:41  
 Henry Fonda | Consciências Mortas (The Ox-bow... 1:15:29  
 Charlie Chaplin | O Garoto (The Kid) - 1921 - Legendado 52:49

<https://www.youtube.com/channel/UCDaSNNRXKbqqd3M30oEIKpA/videos>

**CINÉTICA** Cinema e crítica

f t i r

**57º New York Film Festival (2019)**  
**Bacurau (2019)**, dir. Juliano Dornelles & Kleber Mendonça Filho  
 por Fábio Andrade

**Enterrando nossos vivos**

© 21 de outubro de 2019    cinetica    2019, 57º New York Film Festival, Brasil, cobertura de festival, Fábio Andrade, França, Juliano Dornelles, Kleber Mendonça Filho    Fábio Andrade

Lá pela metade da terceira história do excepcional *La Flor* (2019), de Mariano Llinás, Dreyfuss (Horacio Marassi), um cientista alemão sequestrado que termina amarrado no banco de trás

**AUTORES**

- o Andrea Ormond
- o Arthur Tuoto
- o Calac Nogueira
- o Colaborações especiais
- o Fabian Cantieri
- o Fábio Andrade

<http://revistacinetica.com.br/nova/bacurau-fabio/>

**APÊNDICE B – ENQUETE REALIZADA NA APLICAÇÃO DO PRODUTO****Que outros temas cinematográficos você gostaria de encontrar aqui?**

Resposta	Votos	Porcentagem
Black face e outras formas de racismo no cinema	5	19%
Misoginia no cinema	2	8%
Tecnologia dos filmes	11	42%
Filmes brasileiros	4	15%
Discussões sobre filmes em geral	4	15%

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



# O Cinema no Ensino Médio

Prezado aluno,

Este questionário é um instrumento destinado a pesquisa “O cinema no Ensino Médio: um estudo de caso no Instituto Federal de Brasília”, que está sendo realizada no Programa de Mestrado em Educação, Profissional e Tecnológica, o PROFEPT, pela Mestranda Angélica Marques Silva de Sousa, sob a orientação do professor Marcos Ramon Gomes Ferreira. A intenção é captar sua opinião sobre a experiência com o cinema dentro e fora da escola, a fim de desenvolver um produto educacional que corresponda às expectativas de professores e alunos quanto a utilização de filmes no contexto pedagógico do IFB.

### IDENTIFICAÇÃO

Curso: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo:  F  M

#### 1) Com que frequência você assiste a filmes?

(aproximadamente)

1 vez por dia  2 vezes por semana  1 vez por semana  1 vez por mês  Menos que 1 vez por mês

#### 2) Qual o seu filme preferido?

\_\_\_\_\_

#### 3) Cite um filme o qual você considera essencial que todos assistam e diga o porquê?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### 4) Assistiu a filmes exibidos no IFB?

(marque quantas alternativas forem necessárias)

- Sim, em eventos ou Projeto de extensão  
 Sim, na sala de aula  
 Sim, em um Cineclubes  
 Não, porque não me interessei  
 Não, porque não fiquei sabendo

#### 5) Após a exibição do(s) filme(s), houve alguma das atividades abaixo?

(marque quantas alternativas forem necessárias)

- Explicação de um professor ou palestrante  
 Aplicação de questionário  
 Roda de conversa  
 Mesa redonda / Debate  
 Outra. Especifique:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### 6) O(s) filme(s) exibido(s) estava(m) vinculado(s) a algum dos temas abaixo?

(marque quantas alternativas forem necessárias)

- Literatura  
 Bullying  
 Pessoa com Deficiência  
 Motivação profissional  
 Outro. Especifique:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### 7) Acredita que um filme precisa de leitura crítica?

Sim  Depende do filme  Não

#### 8) Acredita que filmes podem contribuir para o aprendizado?

Sim  Não

## APÊNDICE D – QUIZ

### DESAFIO 1

Verifique as dicas abaixo e identifique o filme na linha pontilhada:

- 
- |   |   |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O vilão passou a infância em Oakland, Califórnia.</li> <li>2. Finalmente não sou o amigo do herói, sou o protagonista.</li> <li>3. Tenho um uniforme poderoso feito pela minha irmã.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Minha principal proposta para ajudar o mundo é a tecnologia.</li> <li>5. Meu par romântico faz missões para ajudar pessoas em países com sérios problemas sociais.</li> </ol> |
|---|---|



### DESAFIO 2

Verifique as dicas abaixo e identifique o filme na linha pontilhada:

- 
- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O diabo é uma mistura de tudo que o protagonista não gosta.</li> <li>2. A dona da padaria conversa com os bichos.</li> <li>3. Existe um personagem que tem medo, mas finge que não tem.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. A profissão de ajudante de padeiro tem poucos direitos trabalhistas.</li> <li>5. No céu não há lugar reservado nem para o padre, nem para o bispo.</li> </ol> |
|--|---|



### DESAFIO 3

Verifique as dicas abaixo e identifique o filme na linha pontilhada:

- 
- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O filme se passa em uma cidade futurística onde várias pessoas se apaixonam por seu sistema operacional.</li> <li>2. Samantha, a namorada do protagonista, não é humana.</li> <li>3. A profissão de algumas pessoas é escrever cartas íntimas encomendadas por desconhecidos.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Os personagens usam a inteligência artificial para suprir carências afetivas.</li> <li>5. Em um futuro semelhante ao presente, as pessoas transitam entretdas em seu celular.</li> </ol> |
|--|--|



### DESAFIO 4

Verifique as dicas abaixo e identifique o filme na linha pontilhada:

- 
- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para manter a fé nas instituições governamentais, o protagonista transformou sua imagem de herói em vilão.</li> <li>2. O vilão é um palhaço sádico apegado ao caos. Sua arma é explorar o medo existente nas grandes cidades.</li> <li>3. O protagonista não tem superpoderes, por isso investe alto em ilusionismo e tecnologia.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. É fácil votar a favor da explosão de um barco de presidiários, difícil é encontrar alguém disposto a apertar o detonador.</li> <li>5. Devido a um trauma, um personagem ganhou duas caras e descrença nas instituições. Para ele a justiça é uma moeda jogada ao acaso.</li> </ol> |
|--|--|



**APÊNDICE D – FILMES MENCIONADOS**

<b>Filme</b>	<b>Diretor</b>	<b>Ano</b>
5x favela: agora por nós mesmos	Manaíra Carneiro	2010
500 dias com ela	Mark Webb	2009
A batalha das correntes	Alfonso Gomez-Rejon	2017
A fuga das galinhas	Peter Lord e Nick Park	2000
A menina que roubava livros	Brian Percival	2014
A onda	Dennis Gansel	2009
A paixão Cristo	Mel Gibson	2004
A procura da felicidade	Gabriele Muccino	2007
A rosa púrpura do Cairo	Woody Allen	1985
A Silent Voice	Naoko Yamada	2020
A viagem Chihiro	Hayao Miyazaki	2003
Alerta lobo	Antonin Baudry	2019
As branqueiras	Keenen Ivory Wayans	2004
As vantagens de ser invisível	Stephen Chbosky	2012
Avatar	James Cameron	2009
Azul é a cor mais quente	Abllatif Kechiche	2013
Batman: o cavaleiro das trevas	Christopher Nolan	2008
Beleza oculta	David Frankel	2017
Cartas Iwo Jima	Clint Eastwood	2007
Cartas para Julieta	Gary Winick	2010
Cidade Deus	Kátia Lund e Fernando Meirelles	2002
Clube da luta	David Fincher	1999
Coringa	Todd Phillips	2019
Creed: nascido pra lutar	Ryan Coogler	2016
De volta para o futuro	Robert Zemeckis	1985
Doce vingança	Steven R. Monroe	2011

Don't Come Back from the Moon	Bruce Thierry Cheung	2019
Ela	Spike Jonze	2014
Era uma vez	Breno Silveira	2008
Eu não sou seu negro	Raoul Peck	2017
Extraordinário	Stephen Chbosky	2017
Fahrenheit 451	François Truffaut	1966
Fique rico ou morra tentando	Jim Sheridan	2020
Germinal	Claude Berri	1993
Gigantes aço	Shawn Levy	2011
Harry Potter e a pedra filosofal	Chris Columbus	2001
Interestelar	Christopher Nolan	2014
Marley e eu	David Frankel	2008
Matrix (trilogia)	Lana Wachowski, Lilly Wachowski	1999
Minions	Pierre Coffin e Kyle Balda	2015
Mulan	Tony Bancroft, Barry Cook	1998
O Auto da compacida	Guel Arraes	2000
O homem que desafiou o Diabo	Moacyr Góes	2007
O infiltrado na Klan	Spike Lee	2018
O jogo da imitação	Morten Tyldum	2015
O lobo de Wall Street	Martin Scorsese	2014
O menino do pijama listrado	Mark Herman	2008
O menino que descobriu o vento	Chiwetel Ejiofor	2019
O último tango em Paris	Bernardo Bertolucci	1972
O vingador do futuro	Paul Verhoeven	1990
Os batutinhas	Penelope Spheeris	1994
Os gonnies	Richard Donner	1985
Pantera negra	Ryan Coogler	2018
Para todos os garotos que amei	Susan Johnson	2018

Rango	Gore Verbinski	2011
Selma	Ava DuVernay	2015
Sempre ao seu lado	Lasse Hallström	1993
Simplesmente acontece	Christian Ditter	2014
Sky High	Mike Mitchell	2005
Sniper americano	Clint Eastwood	2015
The room	Tommy Wiseau	2003
Toy Story	John Lasseter	1995
Tropa elite	José Padilha	2007
Tropa elite 2: o inimigo agora é outro	José Padilha	2010
Tubarão	Steven Spielberg	1975
Um amor para recordar	Adam Shankman	2002
Uma história amor e fúria	Luiz Bolognesi e Jean Moura	2013
Velozes e furiosos		2001
Vingadores	Joss Whedon	2012
Vingadores ultimato	Joe Russo e Anthony Russo	2019
Wall-e	Andrew Stanton	2008
Your name	Makoto Shinkai	2017