

Universidade Federal De Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual

Mestrado

CINEMA DE FICÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA

Bruno Eduardo Moraes de Araújo

Goiânia - GO

2018

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFMG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Bruno Eduardo Moraes de Araújo

Título do trabalho: Cinema de Ficção Científica na Escola

3. informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Bruno E. M. Araújo
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Araújo
Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 08/08/2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

BRUNO EDUARDO MORAES DE ARAÚJO

CINEMA DE FICÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA

Trabalho final de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM ARTE E CULTURA VISUAL, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob orientação da Prof^a. Dra.: Alice Fátima Martins

Área de Concentração: Arte, Cultura e Visualidades.

Linha de Pesquisa: Culturas da Imagem e Processos de Mediação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Alice Fátima Martins

Goiânia - GO

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Araújo, Bruno Eduardo Morais de
CINEMA DE FICÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA [manuscrito] /
Bruno Eduardo Morais de Araújo. - 2018.
0 100 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Alice Fátima Martins.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte
e Cultura Visual, Goiânia, 2018.

Bibliografia.

Inclui fotografias, lista de figuras.

1. ficção científica. 2. cinema. 3. educação escolar. I. Martins, Alice Fátima, orient. II. Título.

CDU 7

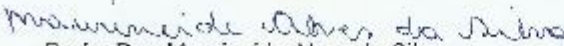


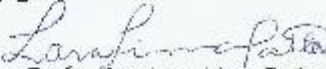
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 FACULDADE DE ARTES VISUAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
 Campus Samambaia – Caixa Postal 131 – CEP: 74.001-970 – Goiânia/GO.
 Fones: (62) 3521-1440 www.fav.ufg.br/culturavisual

Ata nº 009/2018 da reunião da banca examinadora da defesa de dissertação de **BRUNO EDUARDO MORAIS DE ARAÚJO**- Aos vinte e seis dias do mês de junho do ano do dois mil e dezoito (26/06/2018), às 9h00min, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Professores Doutores: Alice Fátima Martins (FAV/UFG) – orientadora, Maurineide Alves da Silva (FAV/UFG) e Lara Lima Satler (FIC/UFG) para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada na sala 08 da Faculdade de Artes Visuais, Campus Samambaia, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: **CINEMA DE FICÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA**, em nível de Mestrado, área de concentração em Arte, Cultura e Visualidades, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, de autoria de BRUNO EDUARDO MORAIS DE ARAÚJO, discente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora Alice Fátima Martins, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos procedeu à apresentação do seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando. Terminada a arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº. 1403/2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, a dissertação foi considerada aprovada por unanimidade, com as seguintes observações por parte da banca: 1. Explorar o perfil teórico e suas condições de laboratório, 2. Dar um tom de independência ao trabalho, com ênfase ao filme de modo independente da situação curricular, nas relações entre escola e escola.

Cumpridas as formalidades de pauta, a presidência da mesa encenou esta sessão de defesa de dissertação e para constar eu, Alzira Martins Prado, secretária do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, lavrei a presente Ata que depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em quatro vias de igual teor.


 Profa. Dra. Alice Fátima Martins
 Presidente - FAV/UFG


 Profa. Dra. Maurineide Alves da Silva
 Membro – FAV/UFG


 Profa. Dra. Lara Lima Satler
 Membro – FIC/UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Trabalho final de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em arte e cultura visual.

Aprovada em: 26/06/2018

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir a inclusão de filmes de ficção científica nas dinâmicas da instituição escolar de educação básica, bem como perceber a maneira como os estudantes se relacionam com essas narrativas fílmicas. Foi desenvolvida pesquisa de campo em contexto escolar da rede pública de ensino em Goiânia. Nela, foram feitas entrevistas com professores e oficinas sobre cinema com os estudantes, dentro de uma escola estadual. Os dados levantados foram analisados a fim de compreender as relações observadas entre escola, cinema de ficção científica e práticas educativas, bem como a maneira como essas relações ocorrem, considerando-se o ponto de vista de professores e estudantes. Essas e outras questões apontadas neste texto são abordadas no contexto dos estudos da cultura visual, que também orientam metodologicamente os caminhos seguidos pela pesquisa.

Palavras-chave: ficção científica, cinema, educação escolar.

ABSTRACT

The objective of this research is to discuss the inclusion of science fiction movies within the school environment as well as realize the way students relate to these film narratives. Field research was conducted. In it, interviews were applied with teachers and film workshops were made with students, within a state school. The data collected was analyzed in order to understand the observed relations between school, science fiction cinema and educational practices, as well as the way these relationships occur, considering the point of view of teachers and students. These and other issues raised in this paper are addressed in the context of studies of visual culture, which also methodologically guide the paths followed by the survey.

Keywords: science fiction, cinema, school education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRO CAPÍTULO COORDENADAS E PONTOS CARDEAIS	5
DE QUE TRATA A FICÇÃO CIENTÍFICA?	5
A FICÇÃO CIENTÍFICA CHEGA AO CINEMA	9
O QUE A CULTURA VISUAL TEM A DIZER A RESPEITO?	11
FINALMENTE O CINEMA VAI À ESCOLA... VAI?	16
SEGUNDO CAPÍTULO MANUAL DE USO DA NAVE	25
A PRIMEIRA ENTRADA: CPMG WALDEMAR MUNDIM	36
A SEGUNDA ENTRADA: ESCOLA MUNICIPAL JARDIM NOVA ESPERANÇA	43
QUARTO CAPÍTULO INVASOR DE OUTRA DIMENSÃO	53
SEGUNDA ENTRADA	61
CONCLUSÃO EM BUSCA DE NOVOS UNIVERSOS	89
Referência bibliográfica	92
Referência filmográfica	96
Entrevistas	98

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: imagens da sala de informática com as cortinas já fechadas. A claridade impede que o datashow projete imagens de qualidade.	49
Figura 2: Poster de divulgação da oficina sobre cinema. Utilizar imagens de filmes populares foi uma tentativa de chamar a atenção dos estudantes.	55
Figura 3: Screenshots do episódio Nosedive, da série britânica Black Mirror. A série ficou famosa por explorar a relação doentia que a sociedade contemporânea desenvolveu com as tecnologias de comunicação.	57
Figura 4: Cenas e imagens de divulgação dos filmes O Nevoeiro (2007), Atlantis: O Reino Perdido (2001), Wall-E (200) e Kong: A Ilha da Caveira (2017). Filmes de ficção científica misturados com terror, ação, comédia, animação, suspense... As crianças puderam experimentar e comparar em sala de aula várias narrativas diferentes.	70
Figura 5: A improvável amizade entre Gigolô Joe e David além de arrancar lágrimas de algumas crianças foi o ponto de partida para que discutíssemos o significado da palavra "amor".	74
Figura 6: Mesmo se divertindo com o filme La Voyage Dans La Lune, alguns estudantes acharam que a narrativa era muito antiga e os efeitos visuais eram antiquados.	82
Figura 7: A indignação dos estudantes por assistir um filme em preto em branco foi desaparecendo conforme a narrativa de O Doador de Memórias (2014) ia se desenvolvendo.	84
Figura 8 : Distrito 9 entregou cenas de ação, crítica social, discussão sobre ciências naturais e foi considerado "o filme mais top" dentre os trabalhados nas oficinas.	86
Figura 9 O longa animado O Gigante de Ferro emocionou as crianças e incentivou debates sobre temas como forças militares, medo de invasores e preconceito.	87

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de uma série de questionamentos pessoais sobre se o cinema é utilizado no espaço escolar, potencialmente o de ficção científica. Alguns autores já abordaram a importância do cinema em sala de aula, como Alice Fátima Martins (2014) e Fernanda Carvalhal (2008). Porém, em minha vivência escolar, tive pouco contato com o cinema e, na maioria das vezes que algum filme foi exibido em sala de aula, eu e meus os colegas de classe tivemos escassas oportunidades de estabelecer diálogos mais ricos com o filme, além disso, qualquer assunto que fugisse do conteúdo proposto pelos professores não era autorizado: o filme não deveria ser entendido como uma narrativa independente, passível de interpretações, mas como um vetor de algum tópico curricular específico. Após terminar o ensino médio, encontrei no cinema de ficção científica um intensificador de discussões políticas, sociais, filosóficas, entre tantas outras. Entretanto, discutir cinema sempre foi complicado, uma vez que a sensação de ignorância sobre a mídia fazia com que eu tivesse medo de falar sobre minhas interpretações, e eu sempre senti que se os filmes tivessem sido discutidos a partir de uma abordagem que valorizasse não somente o conteúdo escolar, mas também o aspecto cinematográfico, eu estaria mais apto a entender cada uma dessas narrativas com mais profundidade.

Tendo essa motivação como ponto de partida, este projeto pretendeu, por meio de uma imersão no ambiente escolar, discutir alguns aspectos sobre modos de inserção de filmes de ficção científica na educação escolar. Para isso, a pesquisa de campo consistiu em montar oficinas para assistir e conversar sobre filmes de ficção científica com estudantes da educação básica da rede pública de ensino. Durante todo o processo do trabalho de campo, estudantes e professores foram entrevistados, a fim de compreender melhor seus posicionamentos acerca das questões que orbitam esta pesquisa.

Essa pesquisa é orientada por perguntas. Em nenhum momento há qualquer intenção de oferecer algum novo método para se trabalhar com cinema em sala de aula, ou outra abordagem aos conteúdos fílmicos. Em lugar disso, propõe-se um exercício experimental, de encontro e diálogo com e a partir da relação com filmes de ficção científica. A intenção, então, foi verificar de que maneira e quais

conhecimentos foram construídos pelos estudantes dentro de uma proposta em que o cinema funcione como mediador de conhecimento.

Os professores incluem narrativas de ficção científica entre suas estratégias de ensino com o cinema? Se o fazem, de que maneira? Como os estudantes se relacionam com esses filmes em aula? De que maneira os estudantes relacionam suas questões cotidianas com as questões levantadas nos filmes? Quais as relações que esses estudantes possuem com narrativas audiovisuais fora da escola? Refaço aqui, então, a pergunta central do texto *Sobre aprender com o cinema*, de Alice Fátima Martins (2017), que é “*O que temos aprendido com o cinema?*” e direciono esta pergunta aos estudantes e professores, focando nas obras de ficção científica.

Essa curiosidade sobre os espaços de diálogo que são abertos pelos filmes de ficção científica, bem como o que abordam estes filmes, foi o centro de discussão de dois projetos de iniciação científica que participei durante minha graduação em design, tendo, portanto, trazido tais temas comigo neste projeto de mestrado. Os filmes de ficção científica sempre foram meus favoritos desde a infância, e tendo assistido e me envolvido com tantos, acredito que sejam um terreno fértil para o florescimento de questionamentos e críticas sobre nosso cotidiano.

Dessa maneira, encontrei boas discussões em certas obras de ficção científica que me fizeram indagar o motivo de o cinema de ficção científica não ter comparecido em minha formação escolar. Não citarei exemplos, uma vez que deixo para o leitor imaginar quais filmes seriam boas alternativas para gerar diálogos com estudantes dentro de um programa educacional. Foi esta pergunta que me motivou a estudar mais a fundo as relações entre escola, cinema e ficção científica. Em minha experiência como estudante, o uso do cinema ficou majoritariamente restrito ao papel de ilustrar certos conteúdos curriculares: algumas obras que poderiam abrir vários diálogos ficavam restritas a um único assunto. Teria sido minha formação regra ou exceção?

Para tentar esclarecer essas dúvidas sobre o uso do cinema em sala de aula, me propus a conduzir uma pesquisa de campo em duas escolas da rede

pública, uma municipal (primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental) e uma estadual (segundo ciclo do fundamental e ensino médio).

A pergunta orientadora deste trabalho foi se adaptando conforme a pesquisa acontecia e assumiu a seguinte configuração: **de que maneira o cinema de ficção científica integra o projeto educativo nas escolas onde ocorreu a pesquisa, e como os estudantes se apropriam das narrativas cinematográficas nesse contexto escolar?** Durante o trabalho de investigação, me deparei com várias outras questões interessantes, instigantes. Mas estas acabavam por concorrer com essa pergunta, em lugar de contribuir para me ajudar a avançar nesse questionamento. Optei, então, por deixar essas outras questões de fora desta pesquisa. Isso foi de extrema importância para não criar uma pesquisa que se perde em si mesma, que aborda muito, mas responde pouco. Focado somente na pergunta, fui atrás de respostas, não muito certo de que as encontraria.

No primeiro capítulo, intitulado “Coordenadas e Pontos Cardiais”, é feito um apanhado conceitual das ideias trabalhadas na pesquisa com o fim de esclarecer qual a perspectiva adotada para os temas e questões desenvolvidas. Explico as noções de ficção científica, cinema, cultura visual e as relações entre cinema e educação escolar a partir de onde pensei este trabalho.

No segundo capítulo, “Manual de Uso da Nave”, são abordadas as metodologias utilizadas nesta pesquisa, bem como os motivos da escolha das mesmas e as consequências conceituais dessas escolhas no decorrer da pesquisa de campo.

“Contatos Intermediados de Quarto Grau” é o terceiro capítulo, onde teço relatos e analiso a experiência da pesquisa com os professores. Trata-se, portanto, do momento quando é pensado o ensinar com cinema, momento de reflexão sobre a narrativa filmográfica enquanto ferramenta de mediação de conhecimento.

“Invasor de Outra Dimensão” é o quarto capítulo desde trabalho, no qual trato o trabalho com os estudantes, contemplando o processo de aprender e refletir o cinema em sala de aula dentro das experiências com oficinas de cinema com os estudantes.

Por fim, na Conclusão “Em Busca de Novos Universos”, fecho o trabalho relatando a experiência como um todo, discutindo o caminho e os pontos de chegada.

PRIMEIRO CAPÍTULO

COORDENADAS E PONTOS CARDEAIS

Neste capítulo estão abordados os conceitos-chave que fazem parte desta pesquisa. Idealmente, a apresentação dos conceitos e problematizações ocorrem concomitantemente à progressão do texto, mas optei por desenvolver os tópicos de maneira separada, cada um a seu tempo, para que o leitor possa ter maior clareza ao ser apresentado e ao que está sendo discutido neste trabalho, não sendo pego de surpresa durante o desenvolvimento dos capítulos que tratam das análises e descrições do que foi encontrado nas escolas.

Abro, então, neste capítulo, um espaço para que o leitor vá se acostumando com o que será posto mais à frente, aumentando as possibilidades do mesmo de se sentir confortável com as discussões e reflexões que o aguardam adiante.

DE QUE TRATA A FICÇÃO CIENTÍFICA?

Desde antes do século XIX, alguns livros ficcionais já abordavam questões referentes às tecnologias e à ciência. Porém, o livro Frankenstein, escrito em 1818, pela autora Mary Shelley em 1818, é comumente considerado um marco da primeira obra de ficção científica moderna. O que difere Frankenstein das demais obras é o teor de pessimismo e crítica à ciência e tecnologia. A pergunta “poderia a ciência ter ido longe demais?” paira ao longo de toda a obra. O romance, que narra a desventura do Doutor Victor Frankenstein ao tentar fazer uma nova forma de vida dos restos de pessoas mortas, é recheado de questões éticas sobre a tecnologia, e indaga constantemente quais os limites morais da ciência. Desde então, esse tem sido o foco principal de discussão da ficção científica. Quando a ficção científica ganha o cinema, o eixo de debate tende a ser similar, uma vez que é muito comum que os filmes de ficção científica sejam adaptações de livros do gênero.

Os gêneros fílmicos, como o romance, drama, terror, comédia e ação, possuem características sobre o caráter da história a ser contada. Por mais que a categoria a que pertence não informe, necessariamente, o que a história irá abordar, define de antemão algumas fronteiras para que o possível espectador possa saber sobre o teor do filme que está prestes a assistir. Existem exceções, mas espera-se, sempre, que uma comédia faça rir, que um romance conte uma história de amor, que um terror cause fortes sentimentos de angústia, etc. É nesse sentido que a ficção científica se comporta diferentemente dos demais gêneros. Não se trata exatamente de um gênero, mas de um “aspecto, técnica ou tendência na amplitude da história contada” (ELHEFNAWY, 2001, p.1).

O gênero do filme é também uma forma de produzir significados específicos. O melodrama, o western, o filme noir, a ficção científica, o musical ou outros gêneros mais específicos já definem certas características que vamos encontrar em um filme. No entanto, nem todos os filmes seguem um único gênero, e muitos não se enquadram em apenas um deles, embora o gênero também seja uma forma de fixar o sentido. Por exemplo, ao assistirmos a melodramas, alguns desfechos são quase certos para as histórias narradas, o que vale também para as demais categorizações. O gênero leva-nos por caminhos semelhantes, embora não possa assegurar ou fixar nenhum sentido a priori. (FABRIS, 2008, p. 126)

O estabelecimento dos gêneros cinematográficos ocorre no início do século XX com a expansão dos estúdios hollywoodianos. Entre as décadas de 20 e 50, os maiores estúdios focavam-se cada um em um gênero específico. O Universal Studios, por exemplo, produzia a maioria dos filmes do gênero Western, enquanto a Paramount Pictures era responsável por lançar a maior parcela dos musicais hollywoodianos. Um estúdio não era impedido de se aventurar por outros gêneros ou tentar mesclar clichês, mas diretores e estrelas famosas estavam presos a estúdios específicos por contratos e geralmente dirigiam ou atuavam dentro cada um de seu gênero (SILVA, 2016 p.235). Uma estrela de drama raramente se aventurava na comédia e um diretor de western não raramente terminava sua carreira com poucas produções fora de seu gênero principal.

Os grandes filmes e a grande produção de um determinado gênero estavam, via de regra, vinculados ao estúdio responsável pelo gênero em questão. Porém, depois dos anos 60, esse sistema de estúdios começou a decair, de modo que os lançamentos de filmes de acordo com o gênero, tornaram-se muito heterogêneos, e já no início dos anos 70, o número de atores presos aos estúdios

por contrato diminuiu bastante, de maneira que, nos anos 80, tornou-se impossível afirmar que algum estúdio dominava um determinado gênero.

As produções do cinema de ficção científica seguiam a tendência de utilizar-se dos clichês de gênero cinematográficos para oferecer ao espectador familiaridade. e então, a maioria dos filmes que se intitulavam ficção científica eram narrativas de ação e/ou suspense, como *A Guerra dos Mundos* (1953), *O Dia em que a Terra Parou* (1951) e *Planeta dos Macacos* (1968). Contudo, com o passar dos anos, os filmes de ficção científica foram se utilizando menos de características exclusivas aos filmes de ação e/ou suspense e foram se apropriando de outros gêneros narrativos enquanto explicitavam que o que define a ficção científica enquanto gênero é a abordagem da tecnologia científica. Dessa forma, os filmes de ficção científica podem ser histórias de comédia, como *Idiocracia* (2006) e *Guia Do Mochileiro Das Galáxias* (2005); ou possuir contornos de terror, como é o caso de *Alien, o Oitavo Passageiro* (1979) e *A Mosca* (1986); podem ainda ser romances como *Brilho eterno de Uma Mente Sem Lembranças* (2001) e *Questão de Tempo* (2013). A proposta da ficção científica é discutir nossa relação com a tecnologia e a ciência, e no cinema, isso ocorre sob várias possibilidades de combinação com outros gêneros narrativos.

Para fins práticos, é necessário estabelecer que existem diferenças entre obras de ficção científica e obras fantásticas. Como já foi dito antes, as obras de ficção científica possuem em seu núcleo a preocupação de discutir questões de cunho social, principalmente as que tangem o uso das tecnologias científicas. Para isso, utilizam narrativas ficcionais a fim de expor algum dilema ou construir um argumento. A fantasia, por outro lado, utiliza-se de temas fantásticos como ferramenta para contar uma história, e, geralmente, não tem pretensão de desenvolver maiores discussões de cunho político-social. Não raramente são portadoras de lições de moral, como nas fábulas. Um exemplo de fantasia disfarçada de ficção científica é a série *Guerra nas Estrelas* (1977): possuindo várias características comuns à ficção científica (espaçonaves intergalácticas, tecnologias futuristas, seres de outros planetas, etc.), a obra não se preocupa em tecer uma discussão mais profunda sobre a tecnologia. Seu foco está nas relações entre bem e mal, o mocinho contra os vilões.

Isaac Asimov (1979) defendeu que a ficção científica poderia ser dividida em 3 categorias: ficção científica tecnológica, com ênfase nas questões da tecnologia em si; ficção científica de aventuras, em que a tecnologia é um pano de fundo para narrar uma história; e a ficção científica social, em que a tecnologia é utilizada para abordar problemáticas de ordem social.

Robert Silverberg teve um texto publicado em setembro de 2001 na revista *Asimov's Science Fiction*, no qual discorre sobre *Ensaio Sobre a Cegueira*, de José Saramago (1995). Silverberg defende que o livro de Saramago é ficção científica, mesmo não discutindo sobre ciência e tecnologia, mas sobre o comportamento humano e sobre causa e efeito. Silverberg enquadra a obra de Saramago na definição de ficção científica social que Asimov havia criado. Mais que isso, indaga como *Ensaio Sobre a Cegueira* seria, caso se adequasse à categoria da ficção científica tecnológica, ou da aventura, para ressaltar como estas possibilidades narrativas se diferenciam.

O termo “ficção especulativa” vez ou outra surge nos embates sobre as fronteiras entre ficção científica e fantasia, englobando todas as narrativas ficcionais que problematizam algum aspecto social. A ficção especulativa abraçaria algumas obras que não possuem vínculos diretos com a discussão sobre tecnologia científica, mas que fazem um bom trabalho ao se perguntar o “e se”, que é tão caro à ficção científica, como é o caso de *Ensaio Sobre a Cegueira*. Mais importante: excluiria as obras que, de fato, não discutem temas sociais ou deixam de tecer reflexões sobre ética tecnológica.

Nesse projeto não é intenção estabelecer claras fronteiras ou criar regras para classificar o que é ou deixa de ser ficção científica, já que as fronteiras são movediças e há regras cheias de exceções quando se trata desse gênero fílmico. Basta ressaltar que busco obras que possam suscitar discussões entre os estudantes sobre sua realidade e o devir, tendo em vista as questões tecnológicas.

A FICÇÃO CIENTÍFICA CHEGA AO CINEMA

O interesse pela imagem em movimento pode ser traçado desde a pré-história (MACHADO, 2002, p.14), quando os habitantes das cavernas desenhavam altos-relevos que, dependendo do posicionamento do observador e da luz que incidia sobre eles, davam a impressão de estarem se movendo. Muitos autores fazem um paralelo entre a analogia da caverna de Platão e uma seção de cinema, em que os observadores se deparam com imagens projetadas em uma parede (MACHADO, 2002, p.28). A história do cinema passa pelos experimentos com a câmara escura pela fotografia e pelos jogos óticos do século XIX, para então tomar a forma como conhecemos através do invento dos irmãos Lumière. Desde então, emprega esforços para se legitimar como arte, passando de uma invenção mecânica incumbida de realizar o “registro do movimento” para ser o “registro da própria vida e de tudo que a envolve” (HOLLEBEN, 2008 p.13-14).

Vale aqui ressaltar, que, para este projeto, o entendimento de cinema é mais amplo que o da sala de cinema, e abrange os demais dispositivos que não implicam necessariamente nas questões da forma-tela (DUBOIS, 2014), como é o caso dos monitores de computador, das telas de celular, das televisões, etc. Dessa forma, penso o cinema não como forma de visualidade atrelada à sala escura onde se projetam imagens no tecido branco, mas sim como uma produção imagética que vai além, e alcança por meio de dispositivos diversos, seu público. A experiência na sala de cinema certamente é maravilhosa. A sala escura é projetada para maximizar conforto e imersão. Mas, assistir a um filme no sofá de casa, ou em uma carteira em sala de aula, também proporciona certas possibilidades únicas de desfrute e reflexão.

Não se pode perder de vista, também, que a produção cinematográfica está sempre atrelada ao contexto histórico específico de sua realização. E esse é do mesmo modo, o caso dos filmes de ficção científica, que dependem de certas temáticas sociais para ganharem profundidade, bem como de certo avanço nas tecnologias de efeitos visuais para gerar as imagens idealizadas por seus criadores.

A história do cinema só pode ser compreendida se inserida na totalidade das relações sociais. O cinema possui uma historicidade dependente da história da sociedade. E não apenas a história dos filmes, mas também dos

gêneros, das tecnologias, dos temas, das mudanças, da crítica cinematográfica etc. (VIANA, 2009 p.55)

Viana (2009) explica que a própria produção de sentidos dos filmes é intimamente ligada ao contexto social (econômico, político, cultural, etc.) de sua concepção. Entendidos dessa forma, os filmes sofrem influências de acontecimentos externos aos sets de filmagens. Por exemplo, no caso da produção norte americana, os filmes que possuíam caráter pacifista passariam a ser abertamente favoráveis à entrada americana na guerra (p.65), ou como é o caso de *Esta Noite Encarnarei no teu Cadáver*, de José Mojica Marins (Brasil, 1967), que teve seu final completamente alterado devido à censura instaurada pelo regime militar que governou o Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. O cinema é, portanto, produto de seu contexto de produção, e uma vez que isso seja entendido, podemos nos usar esses contextos a nosso favor, escolhendo narrativas favoráveis a cada diferente proposta a ser utilizada no empenho de educar.

Dessa forma, entender essas relações sociais é crucial para esta pesquisa, uma vez que a própria ficção científica necessitou de um certo grau de desenvolvimento científico e tecnológico para surgir (MARTINS, 2013). Ela só se desenvolverá plenamente, deixando de ser literatura de nicho, nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, justamente pelo medo causado pelos horrores tecnológicos modernos, como a bomba atômica, ou então pela imaginação coletiva acerca das viagens interplanetárias, anunciadas como iminentes durante a guerra espacial entre Rússia e EUA.

Porém, entender essa dialogicidade entre sociedade, cinema e ficção científica não é um trabalho simples ou que possa ser feito de maneira leviana. Viana (2009, p.26) aponta que o trabalho de análise social do cinema, por vezes, é substituído por um processo limitado de entendimento da obra e da natureza social de sua produção:

Este tipo de trabalho científico é extremamente fácil, pois basta procurar no filme o que se encontrou na sociedade ou na psicologia das multidões e pronto, está feita a “análise”, que consiste em repetir o já dito em relação ao social no que se refere ao filme e tudo é encaixado mecanicamente dessa forma. (VIANA, 2009, p.26)

A saída, segundo Viana (2009), seria então buscar causa e efeito, e não apenas apontar as semelhanças, tentando assim, se aprofundar nos motivos de certas temáticas serem abordadas nesses filmes, bem como compreender de qual maneira essas temáticas são abordadas pelos diretores. Tais apontamentos podem ser muito valiosos na prática educativa com cinema, pois podem ser a chave para aprender a ver além do que está dado na narrativa.

O QUE A CULTURA VISUAL TEM A DIZER A RESPEITO?

O crescente interesse pelo visual tem levado historiadoras/es, antropólogas/os, sociólogas/os, educadoras/es a discutirem sobre as imagens e sobre a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em diferentes designações, como leitura de imagens e cultura visual. Podemos nos perguntar sobre o porquê de uma cultura visual. (SARDELICH, 2006, p.452)

Vivemos em um mundo cada vez mais mediado por imagens produzidas por aparatos tecnológicos. Com o advento da internet, cada vez mais onipresente por meio dos celulares, tablets, notebooks e demais dispositivos móveis conectados à rede, a sociedade cada vez mais se comunica por e com imagens. É importante, então, pensar em estratégias educacionais que se utilizam dessas imagens neste novo contexto informatizado para discutir o próprio contexto de sociedade hiper conectada, de maneira que a pergunta “por que a escola deve lidar com as experiências do ver e ser visto na contemporaneidade?” (TOURINHO, 2011 p.9) se torna cada dia mais pertinente.

O crescente interesse dos estudiosos em investigar as experiências visuais e os estudos sobre os observadores (aqueles que observam as imagens) e o observado (as imagens) se pautam em uma realidade social e cultural inconfundível: as imagens se tornaram onipresentes e meios esmagadores de difundir signos, símbolos e informação. Muitos dos eventos que já fazem parte do cotidiano das pessoas, tais como ver filmes, observar vitrines de shopping e assistir a televisão, se tornaram experiências culturais centrais na modernidade urbana... (FISHMAN, 2004, p.104)

Discutir a nossa relação com as imagens que nos cercam é uma das preocupações centrais dos estudos da Cultura Visual. Segundo Paulo Knauss (2008, p.106): “inicialmente, pode-se caracterizar uma definição abrangente que aproxima o

conceito de cultura visual da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais...” e que “observa-se que a emergência do conceito de cultura visual e a projeção do campo dos estudos visuais representam o reconhecimento de novas possibilidades de estudo da imagem e da arte, colocando a visualidade no centro da interrogação”. Nosso foco ao olhar a imagem reside principalmente em suas questões culturais, conforme afirma Tourinho (2011, p.12): “os detalhes significativos que a cultura visual enfatiza não estão atrelados às questões de forma, cor, textura, composição, etc.”. Desta forma, me aproximo do tema a ser abordado levando em conta o peso que essas imagens possuem dentro de nosso panorama cultural, não dependendo necessariamente das imagens em si, mas da “tendência moderna de figurar ou visualizar a existência” (MIRZOEFF, 1999, p.5).

É importante ressaltar que os estudos da cultura visual abraçam e são abraçados por outras áreas, como os estudos feministas, culturais, educacionais, entre outros, e também abarca “abordagens híbridas, diversificadas, ecléticas, podendo utilizar elementos práticos e empíricos, bem como perspectivas teóricas e criativas” (TOURINHO, 2011, p.13). Essa relação transdisciplinar gera um intercâmbio muito precioso de ideias e conceitos, que confluem na Cultura Visual. Vale salientar que muitas dessas ideias não se tratam de ideias novas ou exclusivas, mas sim de ideias que ganham força sob o contexto contemporâneo. Não cabe, neste momento, definir o contemporâneo como pós-modernidade, modernidade tardia ou outra alcunha, uma vez que estas definições implicam também em complicações epistemológicas, as quais pretendo evitar, mesmo sabendo que são caras a alguns autores referenciais nesta dissertação.

Por meio da cultura visual, busco uma afirmação que fuja tanto do paradigma cientificista moderno, quanto da visão moderna de arte. É possível afirmar que estes posicionamentos da modernidade têm em seu centro a crença na racionalidade humana e no progresso histórico. Na modernidade, defendia-se “um padrão universal de gosto, julgava as obras de arte como um reflexo do progresso da arte, historicamente necessário, e manteve-se fiel a um cânone que era quase exclusivamente branco, masculino e norte-americano ou europeu” (HEARTNEY, 2002 p.67). Podemos afirmar que este paradigma moderno começa a ser

desmistificado a partir da segunda metade do século XIX (CANCLINI, 2005) por meio das obras de autores como Marx, Nietzsche e Freud.

Encontro um refúgio na seara da cultura visual, que tem seus fundamentos em críticas a esta visão de arte e de progresso, sendo então uma área de estudo fértil para debater educação e arte sob outras perspectivas que abrem espaço para as individualidades e experiências prévias dos estudantes.

A cultura visual surge, por conseguinte, como uma alternativa para entender as imagens e como elas influenciam a todos nós em nossa vida cotidiana, atuando na criação de significados e na maneira de receber o mundo que nos é sensível. Em um mundo cada vez mais mediado por imagens, é imprescindível educar para que os jovens saibam como lidar de maneira crítica com as imagens que os rodeiam e que eles fazem rodear.

Os estudos visuais, seguindo a inspiração dos estudos culturais, defendem que os sentidos não estão investidos em objetos. Ao contrário, o conceito de cultura visual sustenta o pressuposto de que os significados estão investidos nas relações humanas. É nesse sentido que a cultura é definida como produção social e, por isso, o olhar pode ser definido como construção cultural. Nesse sentido, as definições materiais e tipológicas devem ser concebidas como elementos do processo de significação. O objeto individual é integrado numa ampla rede de associações e de valores que integram as competências visuais. (KNAUS, 2006, p.114)

Os estudos da cultura visual abordam a nossa relação cultural com os artefatos que podemos visualizar, e o foco pode ser mais amplo, englobando todo tipo de artefato e acontecimento visual, ou estrito, se focando nos artefatos que foram feitos para serem visualizados:

Falar que a cultura visual estuda a dimensão cultural da experiência visual pode não ser a forma mais adequada de explicar ou compreender as principais linhas de pensamento existentes no campo, pois, alguns autores se dedicam a uma experiência visual específica, aquelas mediadas por imagens. (SÉRVIO, 2014, p.200)

A cultura visual, por se tratar de campo transdisciplinar, acaba atravessada por diversos saberes, e em alguns momentos esses saberes, por meio dos autores, acabam sendo conflitantes.

Os estudos visuais ou o conceito de cultura visual não tem o mesmo sentido para os autores que se debruçaram sobre o tema e suas problemáticas. É possível reconhecer escolas de

pensamento formadas em diferentes instituições e que são moldadas a partir de opções conceituais distintas, definindo diversas orientações de trabalho, nem sempre complementares. Há, contudo, dois universos gerais que definem a cultura visual, ora de modo abrangente, ora de modo restrito. (KNAUS, 2006, p.106) No caso desta pesquisa, o foco está principalmente nas imagens em movimento e sonorizadas do cinema. As narrativas fílmicas ocupam lugar de destaque em nossa cultura, fazem parte do cotidiano dos jovens, e com a popularização da internet se tornam ainda mais presentes.

Discutir as imagens que nos cercam é algo fundamental para a Cultura Visual. Em parte este tem sido o meu esforço. Ao longo dos últimos anos tenho me dedicado especificamente às imagens de publicidade/propaganda e o modo como elas, por vezes, estão intrinsecamente relacionadas à legitimação de uma série de padrões culturais – como, por exemplo, um tipo de hedonismo e de individualismo. Outros autores, no entanto, já demonstraram que são muitas as possibilidades de discutir as imagens. (SÉRVIO, 2014 p.201)

Existe, então, uma preocupação em desmistificar a história da arte, neutralizando seu caráter elitista, compreendendo-a em termos de experiências vividas e experimentando a arte no seu papel histórico e cultural (AGUIRRE, 2009, p.168), de modo a conceber um ambiente propício aos múltiplos olhares e leituras possíveis das obras da arte canônica, retirada de seu patamar de arte superior e colocada como par das demais produções visuais.

Do contrário, se optarmos por afirmar um único significado como sendo legítimo, nos comprometeremos com o estabelecimento de hierarquias e omitiremos uma história viva que inclui, mas, principalmente, vai muito além da intensão pontual de seus criadores. Cabe considerar tais intensões como mais uma de várias interpretações. (SÉRVIO, 2014, p. 211)

Vale ressaltar que a Cultura Visual não pretende superar a História da Arte ou desqualificar obras canônicas, mas sim propor que estas e as produções criativas contemporâneas possam ser discutidas em patamares mais horizontais equiparando-se na importância cultural, como colocado por Tourinho (2011, p.12) “além do interesse pela produção artística e imagética do passado, a cultura visual concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje.” Ou seja, alinhar as obras de Da Vinci com os filmes hollywoodianos, a publicidade entre outros e as produções imagéticas dos próprios estudantes, a fim de criar um ambiente onde se possa questionar o que se vê, fazem parte desse projeto.

Podemos dizer que, ao abarcar a diversidade do mundo das imagens e confundir história da arte e história da imagem, os estudos visuais até podem explorar axiomas e pressupostos da metodologia da história da arte, problematizando-os sem necessariamente querer substituí-los. Por outro lado, os estudos visuais constituem um campo mais estreito que a história da arte, na medida em que restringem o marco crítico na abordagem dos objetos a partir de uma perspectiva teórica demarcada. O que se verifica, resumidamente, é que a categoria de cultura visual permite, de um lado, expandir a história da arte ao integrar os objetos artísticos no mundo das imagens ou ao integrar o mundo das imagens no mundo das artes. De outro lado, porém, a categoria de cultura visual apresenta um modo de colocar novos desafios para a história da arte, redefinindo o próprio estatuto da arte como construção histórica e com variações que lhe conferem historicidade própria. (KNAUS, 2006, p.113)

Outro questionamento levantado além do “ver” é o “ser visto”, que segundo Irene Tourinho (2011, p.10), “necessariamente, não indica ver a própria imagem, mas se entende ao ser visto de diferentes maneiras em outras imagens e, ainda, ao ser visto culturalmente”. Se questionar sobre o ‘ser visto’ se torna, então, questão crucial neste projeto educacional, uma vez que abrem possibilidades de questionamentos acerca de nosso contexto cultural indagado a partir de outros pontos de vista. É central a preocupação de possibilitar que o estudante construa um olhar mais crítico acerca do mundo e das imagens que o cercam, sendo que “*olhar criticamente* se converteu em um desejo expoente/sinônimo de *liberação*, pois ver o que outros não veem, *libera* e faz desenvolver outras perspectivas” (LINS, 2014).

Avançando um pouco mais sobre essa questão, Ribeiro (2005) nota que:

As sociedades e as culturas permaneceram como que divididas em predominantemente observadas (fotografadas, estudadas, cinematografadas) e predominantemente observadoras (que fotografam, estudam, produzem filmes), orientais e ocidentais, sul e norte, pobres e ricos, rurais e urbanas, femininas e masculinas. (RIBEIRO, 2005, p.4)

Sendo assim, podemos fazer um apontamento sobre as mudanças entre ver e ser visto que experimentam grande ascensão das mídias digitais, deslocando lentamente o monopólio que os núcleos duros hegemônicos detêm sobre a produção de imagens técnicas e passando uma parte desse poder de produção para as periferias. A questão então deixa de ser “se/quando essas periferias vão criar

suas visualidades por meios de vídeos/fotos?¹” e passa a ser “como/o que fazer com essas visualidades?”.

A despeito dessas questões, a produção torna-se cada vez menos dependente dos países do centro, do poder econômico ou das estruturas profissionais e dos interesses corporativos. Tornam-se caducas as categorias como “amadores” e “profissionais”. Desenvolve-se uma intensa atividade de produção descentrada, nas margens, com base numa multiplicidade de pólos, que cada vez mais entram em processos de produção e de interação em rede. (RIBEIRO, 2005, p.6.)

FINALMENTE O CINEMA VAI À ESCOLA... VAI?

O cinema, entendido como ferramenta pedagógica banalizada dentro de espaços de ensino formal, tem sido questionado por diversos autores, que, além de debaterem como esse uso é feito, propõem outras possibilidades de inserção que potencializem as possibilidades de se aprender com e pelo cinema. Esta pesquisa atua em campo alinhado a estas abordagens, tentando levantar questões sobre como o cinema de ficção científica é utilizado em sala de aula, e como os estudantes estabelecem vínculos (ou não) entre seus processos de aprendizagem e as narrativas audiovisuais.

O caráter didático-pedagógico que tem sido atribuído à imagem, foi ampliado durante o período barroco, na Europa (FREITAS e COUTINHO, 2013 p.481), quando as imagens emergiram incluindo ferramentas de propaganda e doutrinação. Freitas e Coutinho argumentam que a utilização dessas imagens como ferramenta retórica durante a Contra Reforma na Europa, que “incitam modos de ser e agir, com efeitos reguladores e regulamentadores” (p.482) possuem os mesmos efeitos pretendidos ao se utilizar o cinema para evocar certos modos hegemônicos de agir e ser perante o mundo, a sociedade, a família, etc.

Basta justapor estas duas palavras, “cinema” e “educação”, para ver emergir daí toda uma matriz que comanda o que se faz com o cinema em educação: um uso viciado, dominante, clichê, uma prisão. É suficiente uma pesquisa através desses nossos rápidos e modernos recursos midiáticos indexados por palavras para podermos evidenciar que a associação que se faz entre “cinema” e “educação” pertence a uma matriz discursiva utilitarista,

¹ Visualidades aqui devem ser entendidas enquanto o conjunto de acervos imagéticos que um determinado grupo possui em comum.

repetida e hegemônica. (FREITAS e COUTINHO, 2013 p.478)

Eventualmente, a temática da inclusão do cinema na escola aparece em leis e decretos, de maneira sempre tímida. O Plano Nacional de Educação (PNE), ou Lei 13.005, de 25 de Junho de 2014, propõe, em seu anexo, vinte metas a serem alcançadas na área da educação. E, no item 6.4, é possível ler:

Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. (BRASIL, Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014)

O decreto 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, em seu artigo primeiro, parágrafo segundo, propõe a ampliação da jornada escolar com atividades como “cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias”.

Provavelmente, a regulamentação mais importante para o tema cinema e escola seja a lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, conhecida como LDB ou Lei de Diretrizes Básicas, que versa sobre as diretrizes da educação em âmbito nacional. No oitavo parágrafo do artigo 26, a exibição de duas horas mensais de filmes de produção nacional na educação básica surge como uma obrigatoriedade que toda escola deve seguir. Este parágrafo foi adicionado em 26 de junho de 2014 por meio da lei 13.006, proposta pelo senador Cristovam Buarque. Porém, a lei não especifica detalhes importantes para implementar o cinema dentro da escola, tais como a obrigatoriedade de aquisição de material para suportar a reprodução, de que maneira o cinema deve ser integrado no currículo, qual a finalidade dessa relação entre cinema nacional e escola, entre outros.

Essas leis indicam que a preocupação com a implantação do cinema no currículo escolar situa-se além das salas de aula, atingindo a esfera política, onde outros agentes, que não os professores, estão cientes da importância do mesmo na construção de conceitos imagéticos e cognitivos e tentam argumentar a inserção das narrativas fílmicas no cotidiano dos estudantes.

Mas qualquer uma das leis apontadas está longe de ser vanguardista no esforço governamental de criar uma confluência entre cinema e educação. Um dos

esforços oficiais mais relevantes na história do cinema e educação no Brasil é o INCE, Instituto de Cinema e Educação, que funcionou entre 1936 e 1966 e era subordinado ao Ministério de Educação e Saúde Pública (CARVALHAL, 2008 p.183) e possuía dentre suas atribuições principais: produzir e adquirir material audiovisual para ser exibido com fins educativos dentro das escolas. Durante as três décadas que esteve operante, o INCE produziu mais de quatrocentos filmes e adquiriu outras centenas mais, sendo que seu acervo ultrapassou os mil títulos, em sua maioria, documentários de média e curta metragem.

Humberto Mauro, considerado o primeiro cineasta de carreira brasileiro (HOLLEBEN, 2008 p.30), produziu mais de trezentos filmes educativos para o Instituto, sendo a maior parte desta produção somente na primeira década de funcionamento do INCE. Carvalhal (2008 p.187) afirma que uma falha grave cometida pelo INCE foi em focar-se na produção dos filmes e ignorar fatores de distribuição, vinculação e aplicação escolar, não encarando a escola como parceira, mas como mera consumidora, de modo que a produção tenha ficado centrada quase que exclusivamente na região sudeste, onde atuava o Instituto.

O problema hoje não é mais a falta de recursos financeiros. A dificuldade encontra-se na formação docente. O professorado não foi preparado para utilizar filmes durante a existência do INCE, fato que permanece inalterado. Seu uso pedagógico por si só não resolve as lacunas da sua formação. (CARVALHAL, 2008, p.186)

Renato Cirino (2013) ao final de sua pesquisa de campo percebeu que além dos problemas materiais e financeiros, as escolas públicas passam por problemas de outras ordens ao tentar modernizar e informatizar o ato educacional. Ele discorre da seguinte forma acerca das leis que determinam a universalização da rede mundial de computadores para os estudantes da rede pública de ensino:

A vivência no campo de pesquisa durante a realização deste trabalho me direciona para o reconhecimento desses investimentos. Na instituição onde realizei a pesquisa havia laboratório de informática, computadores em excelentes condições de uso e internet banda larga.

Entretanto, pude observar que, apesar da existência desses elementos, foram destinados a eles usos e funções marginalizadas. O laboratório de informática se transformou no galpão para o acondicionamento de cadeiras danificadas. O espaço não pôde receber estudantes, pois as paredes do mesmo cediam à menor pressão. Os fios elétricos estavam expostos, possibilitando acidentes caso a sala comportasse qualquer fluxo de pessoas.

Os equipamentos de informática - computadores, monitores, acessórios, roteadores -, em excelentes condições de uso, estavam todos encaixotados. A instituição não tinha autonomia para montar e utilizar tais equipamentos. Essa função de montar a maquinaria é de um órgão do Estado de Goiás que, segundo o corpo administrativo da escola, não consegue atender às demandas de forma satisfatória.

A internet banda larga, serviço crucial para a manutenção dos sistemas de informática e uso da comunidade escolar, era financiada com recursos particulares dos professores da escola. Em algumas ocasiões esses serviços, tanto o telefone como a internet, foram interrompidos por falta de pagamento. (CIRINO, 2013, p.126)

Se, com a internet, recurso crucial em nossa realidade contemporânea, existe tamanha dificuldade em sua implementação dentro do espaço escolar, o que dizer então das dificuldades em se trabalhar o cinema, apensar dos esforços e legislações abordando o tema?

Esse cinema é usado há muito enquanto ferramenta pedagógica dentro das salas de aula, geralmente, no entanto, seguindo certos requisitos curriculares e metodológicos que restringem o impacto que o cinema poderia ter na formação dos estudantes (MARTINS, 2014). A pesquisa que resultou nesta dissertação, teve por finalidade apresentar uma abordagem do cinema no contexto de ensino orientada por alguns preceitos da Cultura Visual na Educação, ampliando, também, para as produções audiovisuais marginais recentes, vinculadas em plataformas digitais, tais como Youtube e Facebook, a fim de criar um vínculo maior entre estudante e educação por meio da contextualização deste estudante com as produções geradas em sintonia com seus anseios e desejos, uma vez que as produções audiovisuais que os jovens consomem contemporaneamente não se restringem àquelas produzidas em Hollywood. Antecipar tais possibilidades nos projetos de ensino pode propiciar possibilidades educativas mais abrangentes e motivadoras.

E se a educação se dá em uma variedade de lugares sociais, incluindo o espaço escolar, mas não se restringindo a ele, é necessário ampliar a ideia de Pedagogia e de Currículo como artefatos culturais que se espraiam em outros contextos. (HOLLEBEN, 2008 p.8)

Mas, apesar de o foco desta pesquisa ser o cinema, outras formas de imagem em movimento também podem ser levadas em consideração na formação educacional dos jovens, tais como a televisão, a publicidade, os vídeos disponíveis em redes sociais como *Youtube*, *Facebook* e *Whatsapp*. Esta relação entre os estudantes e as imagens em movimento é central para esta pesquisa, pois foi a

partir dela que os diálogos foram deflagrados, buscando entender como esses estudantes se relacionam com essas imagens dentro e fora da escola, seja na tela do cinema ou na tela do celular, apesar da experiência de campo ter se dado utilizando somente a tradicional tela onde se projeta o filme. Propus e desenvolvi nesses modos, então, uma experiência com os estudantes que não excluísse os outros modos de consumir a imagem em movimento, além dos circuitos do cinema.

Devo ressaltar que esta pesquisa se propôs a dialogar com os processos de aprendizagem que ocorrem por meio do cinema, bem como as maneiras que os estudantes se relacionam com esses filmes. Não é necessariamente uma pesquisa sobre a imagem em movimento, mas uma pesquisa com a imagem em movimento.

No Brasil, educação e cinema têm uma aproximação recente. Pesquisas em educação envolvendo o cinema constituem uma relação ainda mais incipiente. Além disso, o cinema é formado por um complexo sistema de linguagens que nos desafia permanentemente no processo de compreendê-lo. Quando nós, pesquisadoras e pesquisadores da educação, escolhemos o cinema como campo para nossas investigações, rompe-se a primeira fronteira, aquela que separa a comunicação e a educação. Esse é um limite que é preciso ultrapassar, mas é necessário ter certo cuidado para continuar com o foco na educação – as pesquisas precisam investigar o campo da educação. (FABRIS, 2008, p.121)

Partirei então a falar de uma prática docente em artes, que, em parte, é construída a partir de um posicionamento que tende a levar em consideração as experiências, modos de entender e se posicionar perante o mundo dos estudantes. Compartilho do pensamento que “umas das primeiras ideias a serem banidas de nossos imaginários, como educadores, é a de considerar o fato educativo como uma espécie de partida que se joga a dois: docente (adulto), por um lado, e estudantes de diversas idades (jovens) por outro” (AGUIRRE, 2009, p.159). Acredito, assim, que o estreitamento da fronteira estudante/professor possibilite uma aproximação da realidade dos dois lados, e que esta aproximação facilite a comunicação entre ambos, diminuindo então, o inevitável tensionamento de ideias, e por fim, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Os estudantes se desenvolvem em uma sociedade complexa, “que poderíamos qualificar de multiambiental ou multicontextual” (AGUIRRE, 2009, p.160), de modo a transitar livremente entre vários contextos (familiar, escolar, grupal, digital, entre outros). Acontece que cada um desses contextos possui seus valores estéticos e éticos, potencializando a fragmentação identitária desses

estudantes. Talvez caiba aqui um adendo: esta fragmentação não é vista como algo negativo, mas sim um acontecimento sintomático da sociedade contemporânea. O sujeito uno, não-fragmentado, é um dos ideais da modernidade, impossível de ser alcançado, enquanto que encaramos a identidade fragmentada contemporânea como uma realidade a ser analisada.

Sem dúvida, entre os expectadores não há identidades monolíticas únicas, ou fixas. Ao contrário, nos mais diversos contextos, as audiências estão envolvidas em referenciais identitários múltiplos, a partir dos quais se relacionam com as narrativas cinematográficas. (MARTINS, 2014)

Essa multiplicidade na formação do estudante culmina, portanto, em vários repertórios visuais a serem levados em consideração por arte-educadores. Tais repertórios são “basicamente configurados pelos meios eletrônicos, televisivos e gráficos de difusão massiva” sendo que “os fenômenos, impulsionados pela cultura de massa, ocupam um lugar proeminente nos interesses dos jovens” (AGUIRRE, 2009, p. 163-164), que se multiplicaram graças ao fácil e constante acesso à internet, por meio da popularização dos agora onipresentes smartphones. Nunca antes se visualizou e se fez visualizar tanto como agora, o acesso fácil e barato às imagens apenas aumenta a cada ano que passa, infiltrando-se em camadas cada vez mais humildes da sociedade.

Na nossa contemporaneidade, é habitual ouvir e ver – na mídia e em suportes diversos – uma variedade de discursos vinculados aos jovens, aos discursos que constroem posturas e visões em relação às suas necessidades, aos seus gostos, aos seus preconceitos e aos conflitos relacionados com a sua cotidianidade. Entretanto, poucas vezes essas construções têm como ponto de partida os interesses reais desses jovens, produzindo, dessa forma, narrativas que, facilmente, são transformadas em estereótipos sociais que circulam e se estabelecem sem deixar espaço para discussão. (VICCI, 2015 p.45)

É importante, pois, criar um ambiente que possibilite ao estudante apropriar-se dessas imagens de maneira autônoma e crítica, e principalmente, viabilizar uma análise dos contextos dessas imagens e desse estudante. Aguirre (2009, p.167) ressalta: “avolumam-se as vozes que se somam à necessidade de configurar currículos que favoreçam a presença da cultura de massa entre os

conteúdos escolares e a aproximação entre a cultura popular² e as práticas culturais hegemônicas”. Trata-se então, de criar um currículo em arte educação que dê voz às visualidades próprias dos estudantes, sem excluir a história da arte, mas gerando um olhar crítico e contextualizado da mesma.

Proponho que nos aproximemos da obra de arte, não como um texto cifrado, que poderemos chegar e desvendar, mas como um condensado de experiência gerador de uma infinidade de interpretações, porque a essência e o valor da arte não estão nos artefatos em si, mas na atividade experienciada, através da qual foram criados e são percebidos e utilizados. (AGUIRRE, 2009 p.168)

Ocorre também que, na maioria das vezes, o cinema hollywoodiano trará “repetidas representações sociais dominantes em relação a gênero, raça, classe social, etnia, sexualidade, idade, etc., bem como, a fabricação ilibada de heróis e heroínas, como de grotescos, violentos e cruéis vilões”, conforme aponta Holleben (2008 p.37), que cita alguns exemplos de como algumas animações da Disney acabam reforçando essas representações hegemônicas.

Pensar em uma possibilidade educativa que prepare o estudante para aprender a encarar essas visões hegemônicas de maneira mais crítica e sensível é uma das preocupações recorrentes ao se tratar do cinema enquanto ferramenta de ensino. Direcionar o estudante para se posicionar ativamente frente a obras que, por vezes, são preconceituosas ou que geram visões rasas de mundo é crucial para que este estudante possa entender as obras em seus conceitos e não simplesmente aceitar o filme como uma verdade pronta.

Freitas e Coutinho (2013) partem do capítulo *O Pensamento e o Cinema* (Deleuze, 1990) para refletir outras possibilidades de se educar com o cinema e propõem três modos de se pensar o cinema no fazer educativo, sendo eles:

1) O cinema como produtor de choques e violências ao pensamento, flagrando sua estagnação, imobilidade e inercia, possibilitando o uso do cinema na experimentação do pensamento (uso transgressor para fazer “bem” pensar);

2) O cinema como vidência e resistência às representações dominantes e aos clichês, abrindo a percepção ao campo de experimentação do não representado e do imperceptível (uso visionário que faz devir o pensamento);

² Vale ressaltar que o termo “cultura popular” aqui utilizado e refere-se principalmente à cultura de massa, englobando obras hollywoodianas, memes da internet, produtos publicitários, entre outros.

3) O cinema como recurso privilegiado para uma cartografia do tempo presente, permitindo flagrar o contemporâneo em sua potência afirmativa, sem ressalvas (uso problematizador da vida contemporânea). (FREITAS e COUTINHO, 2013 p.491)Essas três funções não são necessariamente metodologias (por mais que apresentem recursos metodológicos de trabalho, como a cartografia), mas possibilidades de se encarar a pesquisa com cinema de modo a tentar fugir do caráter hegemônico deste, para tentar responder à pergunta: “o que pode o cinema para a educação?”.

A educação, no seu sentido amplo, pode ser pensada em três categorias: formal, não-formal e informal:

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. (BIANCONI & CARUSO, 2005, p.20)

Seguindo esta lógica, então, este projeto se enquadra enquanto educação não-formal, mesmo acontecendo dentro da escola, por pensar o cinema como espaço de construção de aprendizagens, sem, contudo, abordar conteúdos curriculares específicos. Estabelece, assim, interlocução com os repertórios e bagagens prévias dos estudantes e de sua vontade de discutir os temas presentes nas narrativas de ficção científica.

Levo em consideração que “são muitos os lugares de aprendizagem e, hoje, a escola não é mais o espaço privilegiado para tal” (TOURINHO, 2009, p.13). Parto também da ideia que o cinema é um desses lugares de aprendizagem, que devem ser valorizados dentro da escola para que o estudante consiga desenvolver sua relação com ele quando fora da sala de aula, já que “o cinema é espaço de ensino e aprendizagem, pois produz conhecimentos e pode pela pedagogia que veicula ser um aparato sociocultural comprometido com a transformação da sociedade” (HOLLEBEN, 2008 p.9). Ocorre que, muitas vezes, quando o cinema está presente em sala de aula, ele é utilizado não enquanto atividade que possibilite uma visão crítica da obra, mas somente como uma ilustração fechada de temas específicos que já estão sendo trabalhados em sala, sendo útil somente a fim de ilustrar tal tema, exercendo um controle pedagógico das imagens que devem ser

utilizadas para a direção e orientação do pensamento e, habitualmente, não permitindo segundas leituras (LINS, 2014), ou como aponta Alice Fátima Martins:

Nas situações quando são abertas brechas temporais adequadas no sempre corrido horário escolar, priorizam-se, sobretudo, aqueles títulos cujos temas estejam em sintonia com os conteúdos curriculares. A escola, com frequência recusa filmes como Grease: nos tempos da brilhantina, e tantos outros, dos blockbusters aos filmes-arte e às chamadas produções trash, passando por toda sorte de gêneros, cujos potenciais de aprendizagem sua miopia não permite perceber...

...Ou seja, para se pensar as relações entre cinema e educação, obrigatoriamente a instituição escolar tem que ter sido escalada para o elenco, preferencialmente entre os protagonistas. Quando isso não ocorra, tais reflexões parecem deixar de ser viáveis, ou não despertam interesse – é o que tal postura supõe. (MARTINS, 2014)

Essa tendência da escola, tantas vezes, em favorecer o cinema quando ela se encontra em destaque no filme, pode também ser pensada sob a perspectiva que as narrativas fílmicas quando falam da docência a abordam de maneira a “legitimar posições generificadas da docência, qualificando-a como sacerdócio em que o espírito missionário, abnegação, dedicação, são virtudes fundamentais no exercício do magistério” (HOLLEBEN, 2008 p.42).

Esse posicionamento desconfiado da escola em relação às imagens se apoia na tradição platônica, que aceita a necessidade das imagens enquanto facilitadoras do ato educativo, mas as condena por distraírem a inteligência do essencial. No caso do cinema, é visto como um caminho de perversão criminal (LINS, 2014). É possível, também, constatar que essa desconfiança se aplica às tecnologias da imagem e da informação, nos séculos XX e XXI, como a internet, os celulares, as redes sociais, entre outros.

SEGUNDO CAPÍTULO

MANUAL DE USO DA NAVE

O segundo capítulo trata da metodologia adotada para este trabalho. O levantamento metodológico foi importante para definir aspectos conceituais que guiaram, não somente como se deu a pesquisa, mas que moldaram intimamente o processo de maturação deste texto e o modo de agir com os personagens dessa pesquisa.

Durante o trajeto desta investigação surgiram muitas dúvidas sobre como responder às questões sobre as relações entre escola, cinema e sujeito (estudante e/ou professor). Este capítulo versa, então, sobre como se deram as escolhas metodológicas que foram adotadas com a intenção de abordar essas dúvidas, uma vez que entender o método é crucial para entender o resultado da pesquisa, especialmente quando o método alicerça todos os aspectos da pesquisa como é o caso desta dissertação.

Os métodos de pesquisa empregados neste projeto são oriundos do escopo da pesquisa qualitativa, que emprega várias ferramentas para analisar o discurso por trás do texto e das imagens. A pesquisa qualitativa por si é recente e foi sendo empregada e refinada em diversas áreas (FLICK, 2009), de modo que muito ainda se experimenta nessa área. No caso desta dissertação, alguns experimentos foram feitos a fim de compreender quais os melhores caminhos metodológicos para se pesquisar com e sobre cinema em sala de aula.

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como aqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo da pesquisa. (FLICK, 2009 p.25)

A escolha por trabalhar com a pesquisa qualitativa é não mais que consequência da escolha do tema dessa pesquisa, cuja atenção está voltada para os modos como o cinema e a escola se relacionam. Em dado momento, ficou clara a necessidade de entrar em campo para esclarecer como a relação entre o cinema e a

sala de aula estaria (ou não) se dando. Com a finalidade de responder às perguntas que circundam esta pesquisa, realizei a investigação de campo em duas escolas da rede pública de ensino em Goiânia, em dois momentos distintos. É importante salientar que as duas escolas, mesmo estando ambas localizadas em regiões periféricas da cidade, encontram-se em situações distintas e requerem abordagem diferenciada, cada uma, respeitadas suas singularidades.

A primeira escola onde se deu a pesquisa, pertence à rede estadual de ensino e atende a estudantes do ensino médio e da segunda fase do ensino fundamental. É relevante sinalizar que trata-se de uma escola cuja administração foi delegada à Polícia Militar, porém o corpo de professores permanece composto exclusivamente por civis. Essa passagem resultou em características próprias ausentes na segunda escola, não militarizada.

A segunda escola da qual tive contato, por sua vez, pertence à rede municipal de educação e atende a estudantes das primeira e segunda fase do ensino fundamental. Assim sendo, a média de idade dos estudantes da escola estadual é maior que a da escola municipal, o que implicou em diferentes abordagens metodológicas não somente com os estudantes, mas também com os professores, uma vez que a formação dos professores é distinta: na rede estadual predominam os licenciados em áreas específicas (história, geografia, letras, etc.), enquanto que na rede municipal, a maioria dos professores é formada em pedagogia. Essas diferenças implicaram em necessidades de adaptação dos métodos de pesquisa, uma vez que ficou claro que professores com formações diferentes compreendem o ato educativo de maneiras diferentes.

Antes do início da pesquisa de campo, levantei as possibilidades metodológicas que melhor combinavam com as particularidades apresentadas pelas escolas. Dessa forma, optei por duas abordagens distintas igualmente utilizadas em ambas as escolas: o grupo focal, constituído formalmente enquanto oficinas de cinema, a abordagem com os estudantes e a entrevista individual, em relação aos professores.

Nas entrevistas com os professores, utilizei um guia com cinco perguntas que abordaram essencialmente o uso do cinema de ficção científica como ferramenta educacional, e conforme a entrevista seguia, tentei adaptar ou

improvisar perguntas. O guia serviu para dar uniformidade às entrevistas e garantir que alguns pontos centrais fossem abordados em todas as entrevistas, mas tentei fugir da norma fria de uma entrevista formal, de modo que, quando possível, a entrevista mais se assemelhou a um diálogo: as perguntas eram adaptadas, havia pausas para abordar trivialidades e temas que não necessariamente eram os que seriam abordados no início da entrevista. Foi importante deixar claro que não havia respostas certas ou erradas, já que passar por uma entrevista dentro do local de trabalho é uma situação delicada por si só.

Com a finalidade de manter o anonimato dos professores entrevistados, utilizei codinomes para distingui-los. Nos elementos pós-textuais desta dissertação é possível encontrar a lista dos codinomes dos professores entrevistados, cujas falas foram utilizadas no decorrer do texto desta dissertação. Também me refiro aos estudantes do colégio estadual por codinomes, já que eram somente dois indivíduos. No caso das crianças da escola municipal era quase impossível distinguir de quem era cada fala ao ouvir os arquivos de áudio que fiz durante as oficinas, então optei por não dar nome a nenhuma fala das crianças e encará-las como um coletivo de vozes e ideias, evidenciando o aspecto anônimo desta pesquisa.

Na entrevista focalizada, procede-se da seguinte maneira: Após a apresentação de um estímulo uniforme (um filme, uma transmissão por rádio, etc), estuda-se o impacto deste sobre o entrevistado a partir de um guia de entrevista. O objetivo original desta entrevista consistia em fornecer uma base para a interpretação de descobertas estatisticamente significativas (a partir de um estudo paralelo ou posteriormente qualificado) sobre o impacto da mídia na comunicação de massa. (FLICK, 2009 p.144)

O trabalho com os estudantes ocorreu da seguinte maneira: organizei oficinas no *contra turno*³. Nessas oficinas, filmes de ficção científica foram exibidos e, após a exibição, os estudantes foram motivados a conversas sobre temas quaisquer que o filme eventualmente tivesse estimulado. Porém, diferentemente do método de entrevista focal, o trabalho com o grupo de estudantes ocorreu de maneira distinta, não ancorado em um guia de entrevista, mas deixando as conversas se encaminharem a partir dos posicionamentos dos estudantes. Flick

³ Nenhuma das escolas é de turno integral, então os estudantes vão às aulas em seus devidos turnos e as escolas oferecem atividades extras, geralmente não obrigatórias, no turno em que o aluno geralmente não teria aula, aqui chamado *contra turno*.

(2009 p.188) adverte sobre os perigos de deixar o grupo focal à deriva, salientando assim, a importância do papel do moderador, que deve guiar os entrevistados ao mesmo tempo em que cria um clima liberal, proporcionando aos participantes o compartilhamento de experiências e percepções. O método do grupo focal também se mostrou interessante por poder ser articulado a outras atividades.

Nesse sentido, a bagagem cultural dos estudantes foi o ponto de partida para se trabalhar com filmes, já que as narrativas cinematográficas, recorrentemente, abordam também temas sociais. Conhecer os educandos foi crucial. Então me esforcei em não somente decorar seus nomes, mas em tentar compreender o contexto de cada um, seus saberes e interesses, preconceitos e desinteresses. Os temas foram trabalhados em diferentes momentos durante as oficinas, por vezes antes dos filmes, por vezes após, não raramente durante, sempre de acordo com as respostas dos estudantes aos estímulos. Gerir um método de trabalho que funcionou a partir dos saberes e curiosidades de crianças em idade escolar foi talvez um dos maiores desafios metodológicos dessa pesquisa, não pelos estudantes saberem menos, mas pela dificuldade que eu tive em adaptar o meu conhecimento à realidade de conhecimentos deles.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2002 p. 58)

Durante as oficinas, testei diversas estratégias metodológicas para incentivar a discussão sobre os filmes assistidos. Em dado momento, pedi que os estudantes desenhassem algo que lhes tivesse chamado a atenção no filme; enquanto que, em outro momento, deixei que os estudantes dialogassem entre si; já em outra situação, adotei uma postura direta como mediador do conteúdo. Tais metodologias não são o foco desta pesquisa, mas teve em Flick (2009), as referências de base.

Na escola estadual foi realizado apenas um encontro para a realização de oficina. Neste encontro compareceram um estudante e um ex-estudante da instituição. Em outros momentos, foi entrevistado um total de sete professores.

Na escola municipal foram realizadas, no total, vinte e quatro encontros com grande variação do número de participantes devido à natureza das atividades que ocorriam no contra turno, com a participação média de vinte estudantes por dia, sendo que compareceram somente sete estudantes no dia de menor participação e mais de trinta nos dias mais cheios. Na escola municipal, apesar do longo período que estive ofertando as oficinas, consegui entrevistar somente cinco professores, uma vez que os horários de estudo dos mesmos eram momentos de desenvolver outras atividades mais urgentes.

Vale frisar aqui que as análises das falas e dos produtos gerados pelos estudantes passam por mim, que sou atravessado por questões pessoais e norteado por teorias da cultura visual, educação e estudos culturais. Levo em consideração que “a versão apresentada pelas pessoas em uma entrevista não corresponde necessariamente à versão que estas pessoas teriam formulado no momento em que o evento relatado aconteceu” (FLICK, 2009, p.27). Existem, portanto, vários outros possíveis ruídos que podem ocorrer entre a fala do entrevistado e a análise da fala.

Por isto há de se compreender que a resultante do estudo que vimos empreendendo é o constructo da leitura que fazemos. É a nossa leitura que pode ser diferente da compreensão de outro pesquisador. Entendemos, e nisso somos apoiados por diversos epistemólogos, que: em pesquisa qualitativa o pesquisador não tem a preocupação (nem a necessidade) de explicar o fenômeno objeto de seu interesse e estudo, mas de compreendê-lo. Essa compreensão depende, naturalmente, do filtro teórico adotado pelo pesquisador, que deve, sim, dar a conhecer seu sistema de referentes, o que sempre temos procurado fazer. (ABRAHÃO, 2014, p.15)

Devo, então, levar em consideração que minha leitura dos posicionamentos e inquietações dos estudantes serão inevitavelmente modulados por mim, não tendo a pretensão de “dar voz” aos estudantes, ou tentar de alguma forma traduzir o que eles desejam expressar. Principalmente, este trabalho não pode, de maneira alguma, tentar representar estes estudantes. O esforço aqui é o de criar uma intimidade com os processos de assimilação e reapropriação dos conteúdos fílmicos. Dito isso, parto de um pressuposto que abre mão do conceito de

pesquisador neutro e externo ao objeto de sua pesquisa, assumindo minha parcialidade e tirando proveito dela, uma vez que:

Na abordagem qualitativa, entretanto, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala. Para atingir este objetivo, o entrevistador assume um papel menos diretivo para favorecer o diálogo mais aberto com o entrevistado e fazer emergir novos aspectos significativos sobre o tema. A relação intersubjetiva, então, é condição para o aprofundamento, visto que a abordagem qualitativa advoga que a realidade social não tem existência objetiva independente dos atores sociais, mas ao contrário, é construída nos processos de interações sociais. (TOURINHO, 2004, p.146)

É a partir do pressuposto da inexistência de uma voz neutra que me posiciono perante a pesquisa qualitativa, ciente dos perigos de se tentar assumir essa voz neutra em favor de uma tentativa de pesquisa isenta. Tomo então a pesquisa não como uma amostra da verdade, mas sim como uma possibilidade, dentre inúmeras outras, de olhar o objeto de pesquisa. Assim sendo, entendo que meu papel nesta pesquisa é também o de tentar interferir o mínimo possível nas falas dos entrevistados, oportunizando que estes se sintam seguros e à vontade para se expressar da maneira que melhor lhes convier, se quiserem se expressar. É importante salientar que em alguns momentos da pesquisa de campo, professores ou estudantes não se sentiram à vontade para dar entrevistas, e nessas situações foi necessário compreender que nem todos se sentem confortáveis em ter suas falas estudadas, o que não implica que o indivíduo não possua opinião sobre o tema tratado.

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante... Ao contrário, quando o foco de investigação é o comportamento humano, ou seja, a forma como as pessoas agem no cotidiano e não somente falam sobre ele, existem outras técnicas, tais como a observação participante e a observação sistemática que permitem melhor atender a estes objetivos. (TOURINHO, 2004, p.140)

Ressalta-se, então, a necessidade de promover uma aproximação da realidade dos estudantes por meio da quebra de barreiras entre professor (que teoricamente seria meu papel no grupo) e estudantes. Esta quebra de barreiras, deixa de ser somente questão teórica pertinente à cultura visual, como exposto anteriormente, para se tornar abordagem metodológica. Diminuir esse espaço que existe entre os estudantes e eu (na figura de pesquisador, professor, estrangeiro) é crucial para conseguir que as questões da pesquisa consigam ser expostas de maneira mais transparente, mesmo entendendo que minha estadia em campo não oferecerá o tempo ou a pausa necessária para aprender a ver além do que se mostra com clareza (MARTINS, 2013). Entrar em contato e ganhar a confiança de crianças da rede municipal foi um processo lento e gradual. Entender que esse processo está diretamente ligado aos conceitos metodológicos que eu trouxe para este trabalho se mostrou um ponto importante na prática das oficinas. Os estudantes seguem seus tempos de aprendizado, que muitas vezes são tempos diferentes, com crianças em diferentes estágios de desenvolvimento. Perceber que a pesquisa de campo é uma parte dentro de um projeto maior, da mesma maneira que para as crianças as oficinas são apenas uma parte dentro de um projeto educacional mais amplo, me ajudou a ponderar e medir qual era o meu lugar enquanto pesquisador externo dentro de um ambiente escolar que não precisa de mim mas que acolheu a mim e a minha pesquisa mesmo assim.

Na iniciativa de tentar aproximar os estudantes das narrativas cinematográficas, optei por flexibilizar a escolha dos filmes, deixando por vezes que os estudantes escolhessem o gênero (que deveria ser ficção científica, mas poderia ser terror, romance, comédia, ação, etc.), e em algumas situações propus que os estudantes escolhessem a partir de alguns títulos pré-selecionados. Essa prática foi importante por permitir que os jovens que participavam das oficinas tivessem uma sensação de apropriação não somente dos filmes, mas do ambiente escolar. Vale ressaltar que a escolha sempre era pautada nos critérios que abrangem essa pesquisa, sendo assim, somente filmes de ficção científica foram apresentados, já que, se dependesse da escolha livre dos estudantes, seriam exibidos filmes que mal haviam sido lançados no cinema.

Durante as oficinas na escola municipal, as atividades não foram planejadas de acordo com planos de aulas tradicionais, nas quais eu poderia,

supostamente, preparar atividades para tratar de conteúdos programáticos específicos junto aos estudantes. Em vez dessa abordagem, após a exibição eu aguardava que estes trouxessem o tema. Por exemplo, assunto preconceito surgiu diversas vezes (já que alguns filmes tratavam sobre esse tema mais abertamente), bem como temas relativos à sexualidade, viagens espaciais, poluição, entre outros, também surgiram. Não foram raras as vezes em que os estudantes levantaram temas que eu não estava preparado para abordar, mas mesmo assim tentei mediar o debate. Meu papel era motivar a discussão e sugerir reflexões, deixando as crianças discutirem e encontrarem um consenso.

Esta mudança de perspectiva para a pesquisa com jovens nos coloca, portanto, em disposição de lhes dar também a palavra e ativar a escuta para saber quais temas lhes interessam e refletir sobre a natureza, a origem e pretensão das temáticas de nossas pesquisas. Para além das implicações éticas ou metodológicas, desde o ponto de vista temático, a perspectiva de pesquisa com jovens aparentemente deveria nos impelir a levar em consideração seus interesses na hora de selecionar nosso problema de pesquisa; pesquisar sobre o que eles querem saber do que pesquisar sobre o que queremos saber deles. (AGUIRRE. 2013, p.29)

Alice Fátima Martins (2013) tece uma série de reflexões sobre as ambiguidades de se fazer pesquisa de campo em ambientes educacionais. O pesquisador externo deve aprender a adequar sua trajetória de acordo com os rumos que a pesquisa toma. A pesquisa seria então, predominantemente, uma zona de penumbra, onde poucas frestas de luz se mostram, e o desafio do pesquisador não é necessariamente buscar os locais iluminados, mas aprender a tatear e se guiar no escuro, ciente de que algumas perguntas ficarão sem respostas e que existe muita resposta no silêncio.

Em campo, portando inquietações a respeito das quais pretende aprofundar reflexões, o pesquisador precisa aprender a observar a quem dirige suas perguntas, em quais condições, bem como ficar atento em relação ao papel que cada um desempenha enquanto responde a suas perguntas ou enquanto estabelece as relações dialogais ou lhe apresenta documentos, imagens, entre outros. São dados que, devidamente considerados nos processos de análise, tomam parte significativa nos prováveis resultados de pesquisa, neles exercendo influência. (MARTINS, 2013, p.186)

Isso posto, busco trabalhar com o cinema de ficção científica como espaço de aprendizagem que opera fora da estrutura curricular formal. Não se trata de utilizar o cinema somente para ensinar uma matéria curricular específica, mas

uma proposta que permita a reapropriação da narrativa cinematográfica a partir das propostas levantadas pelos estudantes para discutir o filme e as questões que ele pode fomentar, fazendo ligações entre a vivência dos estudantes, narrativa e mediação de conhecimento.

A incorporação das culturas visuais requer que os pesquisadores educacionais incorporem, criticamente, a noção de investigação e reflexão sobre o que vemos, e como essas imagens são construídas por todos os participantes de qualquer projeto de pesquisa. Essa reflexão crítica não é uma mera extensão do velho ditado: Uma foto vale mais que mil palavras. Certamente, tal ditado não é desatualizado, pois ainda serve como explicação para uma experiência imediata para a maioria das pessoas em todo o mundo. No entanto, deve-se notar que, se uma foto vale mais do que mil palavras, para entendê-la, refletir sobre ela ou explicá-la, precisamos usar mil e uma palavras. Ainda assim, não há nada transparente ou inerentemente verdadeiro no mundo das imagens. (FISCHMAN, 2004, p.106)

A análise dos discursos e imagens das atividades que os estudantes confeccionaram foi feita sob a luz da cultura visual, uma vez que a função da imagem na pesquisa é muitas vezes ilustrativa ou de divulgação. Apesar de surgirem novos usos para a imagem, a ciência se mantém vinculada ao texto escrito (RIBEIRO, 2005, p.4), assim, tento utilizar a imagem enquanto ferramenta metodológica que indique caminhos que somente ela pode apontar.

Mirzoeff, ao propor a cultura visual como um campo de estudo e ao identificar a necessidade de interpretar a globalização pós-moderna do visual como parte da vida cotidiana (essa questão também foi levantada por Geertz), abre novos campos de observação e análise e novos âmbitos para a antropologia visual.(RIBEIRO, 2005, p.22)

Historicamente as origens da antropologia visual assentam em pressupostos positivistas, isto é, que uma realidade objetiva é observável e que o rigor da observação é dependente dos métodos de pesquisa. No entanto, frequentemente se admite a natureza socialmente construída da realidade cultural e a natureza experimental de nossa compreensão de qualquer cultura, e é nesse contexto que de modo habitual se situa a antropologia visual, identificada por vezes como pós-estruturalista e pós-modernista. (RIBEIRO, 2005, p.17)

Ou seja, ao utilizar a imagem enquanto artefato aberto, trespassado por questões culturais, sociais e políticas, busco não a construção de um veredito “verdadeiro” sobre o posicionamento dos estudantes, mas a reflexão sobre possíveis pontos de vista multifacetados, acerca tanto das falas dos estudantes quanto das

imagens produzidas por eles, entendendo que nosso olhar é socialmente construído e presto atenção nos processos de construção desse olhar.

TERCEIRO CAPÍTULO

CONTATOS INTERMEDIADOS DE QUARTO GRAU

O capítulo que começa a partir daqui irá tratar das entrevistas com os professores, visando esclarecer questões sobre o uso do cinema de ficção científica em sala de aula. Enquanto o quarto capítulo aborda os educandos e suas experiências com o cinema, o terceiro capítulo trata dos educadores e das questões que envolvem as maneiras de se utilizar de filmes no ato educativo.

Para conduzir esta pesquisa, percebi que o levantamento teórico era insuficiente ante a falta de interlocução com o campo. Mais do que confiar no que outros autores disseram sobre o tema, eu precisava entrar em contato com a escola para entender de que maneira cinema e escola tecem relações entre si. Dessa maneira, articulei duas iniciativas distintas de pesquisa de campo que ocorreram de maneira quase simultânea: o contato com professores e a interlocução com estudantes. Este capítulo trata da pesquisa com professores, que se deu em forma de entrevista individual.

A primeira escola com a qual mantive contato foi o Colégio da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim. Trata-se de uma escola estadual que atende a estudantes do sétimo ano do fundamental ao terceiro do médio. A maioria dos estudantes tem entre doze e dezessete anos. A segunda etapa da pesquisa se deu na Escola Municipal Jardim Nova Esperança, que oferece vagas para educação infantil, primeira e segunda fases do ensino fundamental, atendendo nos períodos matutino e vespertino⁴, que têm entre quatro e doze anos.

Até a última vez em que estive em uma escola, na condição de estudante, os filmes eram exibidos em televisões que ficavam trancadas junto dos reprodutores de VHS em armações de ferro com rodinhas que facilitavam a locomoção destes aparelhos entre as salas. Quase 15 anos depois eu volto, agora na condição de intruso, cheio de perguntas sobre como escola e cinema se relacionavam após tantas mudanças tecnológicas que revolucionaram a forma como consumimos

⁴ No período noturno são ofertadas vagas para estudantes de idades variadas, porém não tive contato com alunos ou professores oriundos do período noturno.

conteúdo audiovisual. Será que a escola se aproximou dos filmes? De qual maneira? Como os professores encaram o cinema como possibilidade pedagógica?

As entrevistas com os professores nas duas escolas ocorreram individualmente e partiram das seguintes perguntas:

-Você utiliza cinema em sala de aula?

-Se utiliza, de qual maneira utiliza? É abordando um tema específico ou de maneira mais livre?

-Algum dos filmes utilizados é ficção científica?

-Como os estudantes reagem aos filmes? Eles respondem positivamente? Gostam?

-Como você se organiza para passar os filmes? Consegue passar de uma vez ou precisa dividir o filme? Prefere passar inteiro, segmentado ou partes específicas? A partir desse roteiro, tentei construir um diálogo que evidenciasse o posicionamento dos professores com o cinema enquanto ferramenta didática. Após a análise das entrevistas, teço, então, as associações entre as entrevistas e o tema.

Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem. Sempre se lê isso em textos sobre metodologias de pesquisa em ciências sociais, entretanto só se tem idéia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele. (DUARTE, 2002 p.151)

A PRIMEIRA ENTRADA: CPMG WALDEMAR MUNDIM

A primeira entrada de campo se deu no Colégio da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim, localizado no setor Itatiaia em Goiânia, Goiás. A escola é gerida pelo modelo militar desde o início de 2016, sendo que parte da direção e alguns funcionários que atuam na área de organização e segurança da escola, são policiais militares. Em contrapartida, os professores são todos civis⁵. Como a militarização da escola foi recente e envolveu certa dose de polêmica, eu estava curioso para saber quão diferente as relações dentro daquela escola eram das escolas que eu estava habituado a frequentar em minha juventude.

⁵ Em muitas escolas militares os professores também servem em regime militar, porém no modelo de militarização adotado pelo estado de Goiás os militares cuidam da parte administrativa enquanto que a parte pedagógica segue sob as ordens da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE).

A direção se mostrou muito interessada no projeto e recebeu muito bem a ideia de ter um pesquisador trabalhando com cinema junto aos estudantes. Após dialogar com professores e coordenação pude perceber que aquele colégio militar não se diferenciava tanto quanto eu imaginei das escolas não-militares onde estudei. Professores e coordenação tomavam suas decisões de maneira autônoma, sendo que o papel dos militares ali estava restrito principalmente ao que acontecia fora de sala de aula, como organizar os estudantes para a acolhida⁶ ou monitorar os corredores.

A maior surpresa se deu ao verificar que a idade dos estudantes do turno noturno era praticamente a mesma do turno vespertino. Geralmente, o noturno é o período em que estudantes que trabalham durante o dia estudam, sendo tradicionalmente composto de estudantes que, após um hiato nos estudos, resolveram voltar a estudar na idade adulta. A baixa idade dos estudantes do noturno no CPMG Waldemar Mundim se dava, segundo a coordenação, pelo sentimento de segurança que a militarização passava aos pais, que na falta de vagas para os filhos no matutino, se viam seguros em matricular os jovens no noturno. Mesmo a escola não tendo histórico de violência, a militarização foi crucial para mudar o perfil dos estudantes do noturno.

Apesar do entusiasmo que a coordenação e direção demonstraram inicialmente, foi desafiador conseguir avançar com as entrevistas com os professores. Minha imersão na escola se deu em um momento bastante complicado, pois as provas bimestrais se aproximavam e traziam junto simulados e recuperação. Então, conseguir atenção e tempo dos professores foi um exercício de paciência e persistência. Conforme as provas se aproximavam, os professores e estudantes ficavam visivelmente mais ansiosos e apressados, ambos os grupos carregavam incansavelmente pilhas de livros, provas e apostilas de um lado para outro. Sentado, eu observava o movimento e aguardava a chance de pedir alguns minutos para a entrevista.

Alguns dias passaram-se seguindo esta rotina até que eu conseguisse as primeiras entrevistas que, mesmo em sua brevidade proposital para evitar

⁶ Momento que antecede o início das aulas quando os alunos de todas as salas se reúnem em filas para receber avisos, cantar hinos, etc.

desperdiçar o tempo de quem já tinha pouco, revelaram muito sobre os temas que interessam a esta pesquisa.

As entrevistas com os professores foram feitas a partir de cinco perguntas envolvendo o uso e recepção do cinema de ficção científica em sala de aula. Todos os professores afirmaram utilizar o cinema em sala de aula, porém com finalidades diferentes. Enquanto alguns utilizavam filmes diretamente ligados ao conteúdo de suas matérias, como é o caso do professor Centauri⁷, que procura filmes que retratem acontecimentos reais para abordar em suas aulas de geografia e Arcturos, que afirmou que o uso do cinema “geralmente é mais pra ilustrar o conteúdo mesmo, ainda não tive a experiência de trabalhar a fundo de outra forma”. Outros professores, como Capela e Sirius, também utilizam filmes como uma ferramenta mais livre, não abordando necessariamente o conteúdo programático do currículo escolar, mas utilizando-se dessas narrativas para incitar diálogos com os estudantes sobre diversos temas, como o papel social do professor, lições de vida, entre outros.

Geralmente quando a gente utiliza (o cinema) está vinculado ao conteúdo programático pela secretaria. Por exemplo, agora eu estava procurando alguns filmes que falavam sobre a semana da arte moderna. Eu até pedi pros meninos me ajudarem, mas como nós temos pouco tempo e a gente tem problema de equipamento de estar montando, desmontando você geralmente vai escolher só uma ou duas turmas que dá pra você explorar legal. Fazer uma discussão mostrar e depois estar dialogando sobre, mas geralmente, infelizmente, é muito pouco. Por que tem o tempo né, nós temos 50 minutos por semana e até você fazer todo o procedimento de montar o equipamento em sala já foi. E pra sair da escola é outra realidade muito difícil. Geralmente dentro de sala a gente pede, mas envolve entrega, envolve dinheiro, envolve autorização, então nunca aconteceu, pelo menos nunca comigo. (VEGA, entrevista, 2017)

O uso do cinema no discurso dos professores se mostrou muito mais frequente do que eu imaginava que encontraria. Mais importante, a quantidade de professores que disseram utilizar filmes para abrir discussões a partir dos posicionamentos dos estudantes foi muito alta, tendo em vista que autores como Costa (2009) e Holleben (2008) alertam em tom de denúncia o pouco uso escolar do cinema enquanto ferramenta que trabalhe a narrativa em si, e não um conteúdo programático específico. Encontrei, então, em uma escola periférica, informações que contradiziam diretamente as falas sobre o desuso do cinema enquanto

⁷ Neste estudo, o nome dos professores e estudantes foram substituídos por pseudônimos.

possibilidade metodológica trazida pelos professores. Pude observar que o cinema é utilizado em sala de aula, por maiores que sejam os obstáculos para seu uso e por mais que muitas vezes o filme entre em sala de aula somente enquanto ilustração de um conteúdo escolar, ainda existe esforço por parte da escola (professores, coordenação, direção e estudantes) em aplicar o cinema dentro dos muros da instituição, bem como em criar pontes entre a educação que se dá dentro da escola e os conhecimentos que os estudantes trazem para dentro da escola.

A escola como instituição social, criada para ser guardiã dos conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade, local legítimo onde o conhecimento se sistematiza e se distribui é, por extensão, considerada lugar de ensino e de aprendizagem. Entretanto, essa é uma concepção que tem sido relativizada, ao longo da história, especialmente a partir do final do século XIX. Se tomada em seu sentido mais amplo, situações de ensino e aprendizagem sempre existiram, ainda que difusas, antes mesmo de a educação se sujeitar à Pedagogia, criando situações próprias para seu exercício. (HOLLEBEN, 2008, p.7)

Se “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002 p.17), para se trabalhar o cinema de maneira plena, se faz necessária uma formação específica dos professores, formação esta que eles não recebem durante seus cursos de licenciatura: para se trabalhar o cinema integralmente, é necessário entender a linguagem cinematográfica, compreender as maneiras que o discurso é dado em uma narrativa áudio visual, enfim, desmistificar o cinema, uma vez que por sua popularidade e alcance, é erro comum acreditar que os filmes são inocentes em seus discursos (TOURINHO, 2011 p.15).

Quando o assunto foi especificamente a utilização de filmes de ficção científica obtive respostas diversas. Alguns professores, como foi o caso de Centauri, não viam uma maneira de utilizar filmes de ficção científica por acreditar que fugia muito do assunto abordado em sala de aula. Sirius, por sua vez, inicialmente disse que não gostava de ficção científica por serem “filmes que saem muito da realidade” (2017), mas após ponderar sobre o assunto, percebeu que alguns dos filmes que ela mais gostava de trabalhar com os estudantes eram na realidade ficções científicas, que são “uma forma de aprendizado muito diferenciada

que a gente pode trabalhar muita coisa” (2017), referindo-se às diversas temáticas que as narrativas da ficção científica possibilitavam. Capela, por sua vez, observou que na relação entre filmes de ficção científica e a matéria de física que leciona, os filmes serviam para abordar outras questões: “o conteúdo programático é o que eu menos trabalho com filmes de ficção científica. Eles são pra sair da física e ir um pouco pra metafísica, além de ser de conteúdo pra discutir outros aspectos” (2017). Alguns professores entendiam que a ficção científica pode abrir diálogos com os mais diversos campos, enquanto outros não viam a narrativa do cinema de ficção científica como algo pertinente em suas matérias.

Um dos pontos de partida deste projeto é que filmes de ficção científica abrem possibilidades únicas de diálogos que podem ser apropriadas pelos estudantes. Existem possibilidades variadas para temas curriculares e outras mais para que os estudantes possam discutir a partir de suas realidades. Mas para se trabalhar esses filmes em sala de aula, faz-se necessária a pesquisa individual, já que não existe um guia que ordene os filmes por temas curriculares. Existem, sim, pesquisas que se debruçam sobre as temáticas presentes no cinema de ficção científica com a seriedade que merecem, como é o caso do livro *Saudades do Futuro: Ficção Científica no Cinema e o Imaginário Social* (MARTINS, 2013).

Uma busca rápida na plataforma digital Internet Movie Data Base, IMDB⁸, pela expressão “filmes de ficção científica”, resulta em mais de dez mil títulos. De acordo com as falas dos professores que utilizam a ficção científica em sala de aula, percebi que todos os filmes citados são *mainstream*⁹. Não existe, contanto, problema algum em se utilizar dos grandes sucessos de Hollywood, o problema está em se utilizar somente esse material enquanto existem diversos filmes que não receberam atenção da mídia com grande potencial para utilização em sala de aula. Novamente, o problema encontrado é o acesso à informação: um catálogo de títulos ordenados em volta dos temas que abordam, bem como propostas de abordagem seria de grande valia, pois facilitaria a aplicação desses filmes.

⁸ A plataforma Internet Movie Data Base disponibiliza uma ampla e diversificada gama de informações sobre filmes, tanto comerciais, quanto experimentais, incluindo os pouco acessíveis aos públicos.

⁹ Mainstream define conteúdo que foi popularizado, que já é conhecido.

Geralmente, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre cinema, mas sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica.(DUARTE, 2002, p. 88)

Questionados sobre como os estudantes respondiam à utilização do filme em sala de aula, todos os professores entrevistados afirmaram que seus estudantes respondem de maneira extremamente positiva ao filme como mediador de conhecimento, sendo que o único problema da utilização do cinema seriam os filmes legendados, que geram muitas reclamações dos estudantes. Os professores foram uníssomos ao afirmar que o cinema é pouco utilizado em sala de aula, e mesmo os que ainda conseguem utilizar com certa frequência, gostariam de aplicar mais filmes em suas aulas.

Eles adoram. É pela questão de sair da rotina, da aula, de sala. Cria uma expectativa e eu percebo que os estudantes vibram, eles gostam. É por que é uma coisa extremamente diferente, é como uma festa, um acontecimento. Então eles gostam, são sempre muito receptivos e sempre são aulas muito produtivas. É uma pena que é pouco usado. (VEGA, 2017)

O cinema se mostra, então, como uma ferramenta que reaviva o interesse dos estudantes, possibilitando outras dinâmicas em sala de aula. Devo reforçar que não trato de uma proposta na qual o cinema deva ou possa substituir o professor, falo aqui sobre os filmes receberem a devida importância que possui no cotidiano social que vivemos: se a escola ensina a interpretar um texto, interpretar outras formas de narrativas que as pessoas têm contato diário deve ser entendido como prioridade. Se estas narrativas despertam o interesse dos estudantes, melhor ainda.

Mas em qual momento encaixar o cinema em sala de aula? Filmes de longa-metragem hollywoodianos não raramente ultrapassam duas horas de duração, porém as aulas possuem cinquenta minutos cada. Mesmo no caso dos professores que possuem duas aulas seguidas, inserir um filme completo é muito difícil, levando em conta o tempo de montagem do aparato necessário para exibição do filme, organização dos estudantes em sala, chamada, dentre outras ações

necessárias à aula. Para os professores que ministram somente uma aula por dia para cada turma, a dificuldade é dobrada.

Fracionar os filmes e assisti-los em dois ou até mesmo três momentos diferentes, sendo que pode haver até uma semana de pausa entre uma parte e outra, pode ser uma condição para conseguir utilizar o cinema em sala de aula. Claro que muito da narrativa se perde ao impor essas pausas, mas para muitos professores cabe decidir entre trabalhar com o filme fragmentado ou não trabalhar com cinema de forma alguma. Arcturus, questionado sobre a recepção e reação dos estudantes quando expostos ao filme fragmentado, colocou que “demora um pouco pra eles se situarem, relembrem do assunto, relembrem a história. É um pouco mais difícil, mas eu acho que ainda é válido”, demonstrando que a quebra de continuidade gera transtornos, mas que estes ainda podem ser remediados, ou que ao menos podem ser transtornos menores do que ter que encontrar junto de outros professores uma maneira de realocar o quadro de aulas inteiro (que não é somente de uma turma, mas geralmente de várias ao mesmo tempo) para encaixar o filme completo dentro do horário escolar. Outros professores preferem somente utilizar o cinema como ferramenta pedagógica caso consigam passar o filme integralmente:

Eu odeio assistir um filme que eu vou assistir um pedaço dele agora e depois o outro pedaço. Eu tenho que pegar a sequência, pegar tudo. Então na questão estudante, um dia um vem, outro dia não vem. Aí você vai dar uma avaliação porque toda vez eu dou ponto. Então eu tenho que marcar um dia com antecedência pra ninguém faltar, porque se alguém faltar dá problema. Então assim não posso ficar picando o filme, e eu acho que perde a sequência do que você está aprendendo, até que você começa de novo que você pega tudo de novo que você lembra tudo que aconteceu. O máximo que já aconteceu foi assim 15 minutos de recreio, parou, voltou. Mas hoje um pouco amanhã outro, não faço. (SIRIUS, 2017.)

Questionada sobre a questão da fragmentação dos filmes, Sirius afirmou que: “Tenho que combinar com outros professores, e aí é bem difícil. Então, por isso que é tão pouco trabalhado. Eu trabalho em escola particular também, então lá eu consigo mais do que aqui” (2017), mas ainda no CPMG Waldemar Mundim Sirius tem o privilégio de possuir várias aulas duplas seguidas, o que não se repete com a maioria dos professores.

Certos professores entrevistados, como Capela e Arcturus, vão pausando o filme e criando diálogos com os estudantes sobre tópicos que surgiram nas cenas, explicando e conversando sobre aquele conteúdo específico e voltando ao filme em seguida. Centauri e Sirius utilizam outra metodologia, trabalhando o conteúdo que será abordado no filme previamente, preparando os estudantes para os tensionamentos que serão gerados quando o filme estiver rodando, e retornando à essas questões assim que o filme termina. São métodos diferentes e igualmente válidos de se trabalhar o filme, uma vez que cada turma reage de uma maneira, ou conforme apontou Capela: “cada turma é uma realidade, é um microuniverso” (2017).

As produções cinematográficas se respaldam em campos que são capazes de sintetizar, numa mesma obra artística, uma variedade de elementos como: os valores sociais, o lazer, a ideologia, dentre outros. Deste modo, é válido mencionar que filmes proporcionam sempre diferentes possibilidades de atividades escolares, todas promotoras da construção crítica dos receptores. (SILVA, 2014 p.8)

Alguns professores, como Capela, quando necessário, utilizam somente alguma parte do filme para abordar um assunto específico que aquela parte toca, sendo outra possibilidade de trabalhar o cinema dentro da grade horária escolar, mas mesmo nesses casos, como afirmou Capela: “eu prefiro assistir a obra inteira, pois as partes não condizem ao todo. O todo é bem maior que a soma das partes” (2017). A impossibilidade de passar um filme por completo foi apontada por alguns dos professores entrevistados como um dos maiores obstáculos para se trabalhar o cinema em sala de aula, mas como podemos verificar, existem alternativas que podem ser utilizadas para encaixar o cinema dentro da escola mesmo quando o tempo não está do lado dos professores.

A SEGUNDA ENTRADA: ESCOLA MUNICIPAL JARDIM NOVA ESPERANÇA

O segundo momento de pesquisa de campo aconteceu em uma escola com um perfil bastante diferente de onde ocorreu o primeiro momento. Enquanto a rede estadual de ensino atende os estudantes que estão finalizando o ensino básico,

é a rede municipal a responsável pelos primeiros anos de ensino escolar em Goiânia.

Situada em uma área popular e atendendo principalmente estudantes de setores próximos, a Escola Municipal Jardim Nova Esperança possui algumas diferenças do CPMG Waldemar Mundim que valem a pena serem ressaltadas. No colégio estadual, o quadro de professores é formado principalmente por professores de área (geografia, história, língua portuguesa, etc.) que ministram aulas sobre suas respectivas matérias. Já na escola municipal, o quadro de professores é formado principalmente por pedagogos, e enquanto na rede estadual cada professor é responsável por uma matéria, dando aula em várias turmas, na rede municipal cada pedagogo é responsável por uma turma, sendo responsável por várias matérias. Isso ocorre principalmente no ciclo 1¹⁰, mas no ciclo 2, os pedagogos podem ministrar matérias específicas, podendo haver ou não a figura do professor regente, responsável por todas as matérias em uma sala. Esse modelo de gestão pode variar de escola para escola.

Ocorre que em algumas escolas da rede municipal são lotadas de vários professores pedagogos que acabam se tornando professores regentes, e nesse modelo, ficam incumbidos de aulas que deveriam ser de professores de área, como é o caso da matéria artes. Essa é a realidade da Escola Jardim Nova Esperança, onde o único professor licenciado em artes está há três anos responsável pela direção, não dando aulas durante esse período.

A falta de professores licenciados nas áreas das artes aponta uma discrepância ainda maior quando levamos em consideração a ênfase dada ao ensino da arte nas *Diretrizes Curriculares Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência* (Goiânia, 2009, p.45), documento oficial que define parâmetros a serem levados em consideração pelos educadores da rede municipal. No decorrer do texto podemos encontrar um posicionamento que defende abertamente a implementação de práticas educativas que utilizem a arte como ferramenta para possibilitar ao educando uma visão crítica do mundo, bem como um entendimento da arte em sua dimensão cultural, histórica e social, além do entendimento das

¹⁰ O ciclo 1 abrange do primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano. O ciclo 2 se refere do quarto ao sexto, e o ciclo 3 do sétimo ao nono ano.

múltiplas possibilidades de significado e sentido que a arte possibilita (GOIÂNIA, 2009, p.46).

Com o impacto das novas tecnologias, presencia-se inúmeras informações perceptivas: sonoras, visuais, verbais/escritas, gestuais, corpóreas. Diante disso, torna-se necessária uma reeducação dos sentidos, para que o educando possa ampliar a capacidade de ver, ouvir, sentir, mover-se, descobrir e discutir, aprendendo, assim, a interpretar o mundo e nele agir, atribuindo-lhe sentido. Nessa perspectiva pode-se buscar um diálogo mais significativo com a realidade e um ensino de Arte que possibilite o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da criticidade. (GOIÂNIA, 2009, p.45)

A não existência de uma matéria de artes ministradas por um professor licenciado pode acarretar uma séria deficiência na formação dos estudantes que acabam privados de um contato com a arte que ultrapasse o artesanato¹¹ e as atividades que visam desenvolver as coordenações motoras. O problema se estende a partir da falta de preparação dos professores em abordar as formas de arte a partir de suas questões internas, dentre elas o cinema. Despreparados para utilizar o cinema além de uma função pedagógica subordinada aos conteúdos programáticos, os professores acabam reforçando o uso do cinema enquanto ilustração de matérias curriculares.

Portanto, os filmes podem ser utilizados como uma “porta de acesso” a informações geradoras de conhecimento, que não se esgotam em si mesmas. Assim, as possibilidades do trabalho escolar usando filmes como instrumentos didático-pedagógicos, são múltiplas; cabe ao professor evidenciar os elementos que deseja usar nas atividades a serem desenvolvidas. (SILVA, 2014 p.9)

E mesmo quando se utiliza o cinema enquanto ferramenta pedagogizante, é difícil exigir que o profissional, responsável às vezes por meia dúzia de matérias diferentes, tenha tempo de pesquisar filmes que abordem seus conteúdos e programar atividades com eles. Segundo Archenar (2017), os filmes utilizados em sua prática docente são aqueles que ela assistiu por laser e por acaso conseguiu gerar alguma conexão com algum conteúdo ou os que algum colega aconselhou o uso, sendo raras as vezes que buscou algum filme para vincular a um conteúdo prévio. A falta de formação adequada para se trabalhar o cinema em sala de aula

¹¹ Não existe problema algum com o ensino de artesanato, o problema está em um plano de ensino que não vá além do artesanato.

somada à falta de tempo e de material de suporte que trate especificamente do cinema, dificulta muito a implementação do uso das narrativas fílmicas que possibilite uma abordagem que extrapole a intenção de passar um conteúdo adiante.

[...] Nesse contexto, é que entende-se a necessidade de atuação da escola, isto é, a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel enquanto integrantes de uma sociedade. Entende-se que, se a escola propiciar um diálogo crítico com as mídias estará contribuindo para essa politização, de forma que os indivíduos compreendam as mensagens e ideologias por elas veiculadas. Dessa forma, entendendo a educação como um elemento democrático, que pode possibilitar aos indivíduos uma participação mais ativa e crítica na sociedade, compreende-se o cinema como um aspecto indispensável no processo educativo, visto que, este é uma ferramenta que pode contribuir para a politização... (KLAMMER, 2006)

Usar do cinema para trabalhar o conteúdo programático por si só não é um problema. O problema é somente trabalhar desta maneira, sendo que as narrativas fílmicas conseguem despertar questões outras que podem ir tão além de um único conteúdo por filme. Existe a necessidade de se educar pensando além do conteúdo, de maneira a dar a possibilidade de o estudante criar suas conexões entre sua vivência e aquilo que ele está aprendendo na escola.

Uma crítica comumente feita quando o tema é o ensino focado na criticidade e autonomia é que não adianta de nada formar um cidadão crítico que não tenha conhecimento do conteúdo escolar, ou de que adianta autonomia se o estudante não estará preparado para o mercado de trabalho. Essa figura do estudante crítico e analfabeto, autônomo e socialmente inútil é recorrente àqueles que defendem a mercantilização do ensino, seja no sentido de uma escola que prepare indivíduos focados no mercado de trabalho, seja na ideia de capitalização da educação enquanto mercadoria. Essas críticas, porém, são vazias, uma vez que já começam a partir de um equívoco basal: quando se educa criticamente, a educação se faz em cima do conteúdo escolar. Freire (2014) ao propor um método cujo objetivo final é a formação de indivíduos autônomos, o faz a partir da alfabetização dos mesmos, ou seja, de um conteúdo escolar que deve ser aprendido por esses estudantes.

A educação deve proporcionar a compreensão dos fenômenos sociais, históricos e culturais, objetivando romper com posturas etnocêntricas e os preconceitos arraigados na sociedade, expressos em mecanismos que

dificultam ou mesmo impedem a permanência e o sucesso na escola de uma parcela significativa da população. A educação compreende também a superação das representações negativas e, portanto, discriminatórias acerca das minorias políticas... Compromisso social da escola implica em valorizar a cultura, os saberes individuais e coletivos, incentivar as práticas democráticas. Para tanto, ao se estabelecer como instituição que acolhe as diferenças e os conflitos presentes na sociedade, a escola deve ter como princípio a elaboração e reelaboração de conhecimentos, valores e práticas sociais. Assim a educação tem de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança. (GOIÂNIA, 2009, p.23-25)

E se a escola educa para uma vida social ampla, não podemos ignorar que, em algum momento, esse estudante vai precisar trabalhar, então, ele de alguma forma, está sendo preparado para o mercado de trabalho que o aguarda. Se a escola é reprodutora da realidade social (Duarte, 2002, p.19), não podemos ignorar a importância do labor no cotidiano. Mas educar para preencher vagas no mercado de trabalho não pode ser o objetivo final da escola. Se aceitarmos que a função social da escola é preparar para o chão de fábrica, para a bainha de escritório, para a lavoura, estaremos admitindo uma formação que não se importa com a cidadania ou criticidade de seus estudantes, uma vez que para gerar mercadoria não é necessário, nem desejado, um senso de autonomia e criticidade por parte dos trabalhadores.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, trabalhar o conteúdo escolar junto aos filmes é o que se espera da escola, o problema é quando o cinema é trabalhado somente como apoio de conteúdos programáticos. É necessário empenho dos professores para procurar alternativas para se trabalhar o cinema além do conteúdo, além do currículo. É necessário esforço para trazer as narrativas para fora da tela, fazendo com que estas possam ir de encontro às experiências e saberes dos estudantes.

Nesse contexto, o papel do professor é estabelecer com o estudante, relações indispensáveis entre os conteúdos adquiridos na escola e as "leituras" do cotidiano. Mas, se o cinema ou qualquer outro recurso multimídia for utilizado tão somente como um instrumento, este não passará de mais um recurso didático-pedagógico reduzindo, portanto, as múltiplas possibilidades de seu uso. (KLAMMER, 2006)

Como a questão da continuidade dos filmes se mostrou um problema central ao se trabalhar o cinema em sala de aula no CPMG Waldemar Mundim, levantei essa questão com os professores da Escola Jardim Nova Esperança. Relembro que para se trabalhar o filme por inteiro são necessárias ao menos duas aulas em sequência, e que remanejar as aulas é visto como um obstáculo no colégio militar, devido à necessidade de envolver coordenação, professores, remanejar a grade horária, manusear o equipamento, etc. Porém, na escola municipal, a questão do remanejamento de aulas foi exposto como uma questão menor e de fácil solução.

Existem vários fatores a serem levados em consideração para entender por que em uma escola a troca de horários é considerada um empecilho e na outra não. No colégio militar a rotação de professores dentro das salas é muito maior que na escola municipal, e esse por si só já pode ser visto como uma das maiores diferenças que vão impactar na dinâmica de escambo de horários entre professores, uma vez que uma simples troca pode envolver até quatro matérias e quatro professores diferentes, de maneira que a coordenação pedagógica geralmente fica responsável pelo remanejamento requerido. Já na escola municipal, como existe pouca rotação de professores entre as salas (uma vez que cada professor pode ministrar mais de uma matéria), a troca tende a ser muito mais simples, envolvendo na maioria das vezes apenas dois professores e dispensando o envolvimento de outra parte que não os professores. Esse tipo de fator cria grande impacto na rotina administrativa da escola, de modo a também influenciar onde, quando e como o cinema vai ser aplicado pelos professores. Os professores da escola municipal se sentem mais a vontade para trabalhar com o cinema quando afrontam a questão da continuidade do filme, uma vez que possuem a tranquilidade de poder passar um filme sem a necessidade de quebrar a narrativa ou de fazer grandes concessões para conseguir exibir um filme na íntegra.



Figura 1: imagens da sala de informática com as cortinas já fechadas. A claridade impede que o datashow projete imagens de qualidade.

O local de exibição do filme também se mostrou mais facilitado na escola municipal que no colégio estadual. O CPMG Waldemar Mundim não possui salas vagas nos turnos matutino e noturno, impossibilitando, assim, a existência de um espaço exclusivo para a exibição de filmes, obrigando os professores a levar toda a aparelhagem (computador, projetor, caixas de som) para cada sala onde o cinema

fosse ser trabalhado. Enquanto isso, a Escola Municipal Jardim Nova Esperança possui dois espaços direcionados às atividades fílmicas: a sala de vídeo, onde uma televisão de 46 polegadas está permanentemente ligada à um aparelho reproduzidor de DVD e Blu-Ray, e a sala de informática, onde um conjunto de projetor e caixa de som ficam disponíveis para o uso dos professores.

Os espaços exclusivos para o uso do cinema da escola municipal, porém, estão longe de serem os mais adequados. Em ambos os casos as cortinas não conseguem diminuir a claridade suficientemente para otimizar a exibição: No caso da sala de informática, o resultado da projeção sai muito mais claro que o ideal, resultando em uma imagem sempre esbranquiçada, e em cenas muito claras, a projeção quase desaparece. No caso da televisão, o reflexo gerado é tamanho que os estudantes evitam certas partes da sala, pois o ângulo do reflexo gerado pela luz impede o entendimento do que se passa na tela.

Além do problema da iluminação, outras questões surgem: Como esperar que crianças fiquem paradas assistindo a um filme por duas horas se as cadeiras onde elas estão sentadas não são desconfortáveis? No colégio estadual, como os filmes são exibidos em sala de aula, os estudantes devem passar a extensão da obra sentados nas carteiras escolares, conhecidas por serem desconfortáveis. Já na Escola Municipal, as cadeiras da sala de informática são bambas e fazem barulhos sempre que algum estudante se move, obrigando os professores a acomodar os estudantes sentados no chão. Na sala de vídeo, a televisão está instalada em um ponto muito alto da parede, de modo que após assistir a uma longa metragem, não é incomum ouvir as reclamações de dores nos pescoços. Um ambiente minimamente confortável é uma exigência ao se trabalhar com cinema, seja dentro ou fora da escola. É necessário pensar sobre a ergonomia para que a exibição do filme seja prazerosa. O que encontrei na pesquisa de campo foi uma preocupação mínima sobre como os corpos dos estudantes permanecerão durante a exibição dos filmes, tornando a experiência, no mínimo, incômoda.

Já que estamos falando sobre os corpos dos estudantes, não podemos ignorar que Goiânia é uma cidade conhecida pelo clima quente, e colocar mais de trinta estudantes em uma sala com cortinas fechadas e ignorar como os corpos desses estudantes irão reagir ao calor pode ser uma decisão equivocada. Durante a

pesquisa me deparei com um ar condicionado que deveria ajudar a aliviar a temperatura, mas apenas fazia barulho. Também me deparei com ventiladores que não contribuíam muito para refrescar o clima de sauna das salas de aula.

Além das questões anteriores, outras questões surgiram durante as oficinas. Uma hora era um cabo de som que não possuía o plug correto, em outro momento a televisão não reproduzia o formato de mídia do filme, uma caixa de som que deixava de funcionar ou um projetor que não mantinha o foco estável, uma turma de crianças que gritavam na quadra ao lado ou um ventilador que estava rangendo mais que o normal. Todas essas e outras situações aconteceram comigo e em algumas delas a oficina teve de ser pausada ou eu tive que desenvolver outra atividade que não fosse o filme.

Essas questões vão se acumulando, a iluminação, a falta de ergonomia, o calor, aparelhos de som que não entregam áudio de qualidade que possa ser facilmente entendido, o barulho do ar condicionado, o calor da sala, entre tantos outros fatores estruturais, e as crianças mais ativas em pouco tempo ficam impacientes e começam a conversar, brincar, fazer barulho. Outras crianças vão perdendo o interesse no filme e partem para outras atividades, se levantam, pedem para ir beber água, conversam entre si, gerando um efeito dominó. Em poucos minutos, todos os estudantes estão desinteressados. Pude perceber que crianças perdem o interesse e a atenção muito rápido, então um ambiente que maximize as chances das crianças se manterem focadas é essencial para extrair do uso do cinema, enquanto ferramenta de ensino, o seu melhor. Na falta deste ambiente é necessário pensar quais são as medidas que a escola pode tomar para tornar a experiência de ensinar e aprender com cinema mais prazerosa, tanto para estudantes quanto para professores.

É importante ressaltar que os obstáculos para o uso do cinema em sala de aula não são proibitivos, no sentido que complicam e dificultam uma experiência cinematográfica integral, mas não impedem por completo que se tente aplicar filmes como recurso metodológico. Os problemas apontados até aqui são rotina dentro não somente das escolas onde esta pesquisa ocorreu, mas da maioria das escolas brasileiras, principalmente as públicas, e mesmo assim, professores travam suas

pequenas batalhas diárias para conseguir exibir aos seus estudantes os mais diversos filmes.

QUARTO CAPÍTULO

INVASOR DE OUTRA DIMENSÃO

Enquanto o terceiro capítulo trata principalmente dos professores e das dificuldades de se utilizar cinema dentro do ambiente escolar, o quarto capítulo trata da experiência que passei com os estudantes e tece uma narrativa, que alinhada ao capítulo anterior, reafirma a importância e as dificuldades de levar o cinema à sala de aula enquanto protagonista de uma proposta educacional que possibilite uma leitura autônoma das imagens por parte dos estudantes.

Para conseguir entender melhor as relações que os estudantes possuíam com os filmes de ficção científica dentro do contexto escolar, eu precisava experimentar a experiência educativa com cinema da maneira mais direta possível. Foi assim que surgiu a proposta de levar oficinas de cinema de ficção científica para que eu, enquanto mediador entrasse em contato com a realidade dos professores que se empenham a ensinar com cinema. No primeiro momento, tentei aplicar essas oficinas no CPMG Waldemar Mundim.

Uma das primeiras informações que a direção do colégio estadual me passou, assim que expliquei o tema desta pesquisa, foi que a escola havia vencido um concurso de audiovisual promovido por uma grande empresa de refrigerantes por meio de um vídeo confeccionado pelos estudantes. Essa informação me deixou muito animado, pois indicava que ali seria um solo fértil para discutir com os estudantes e professores o uso do cinema em sala de aula. Além disso, foi clara a empolgação da direção e coordenação, tanto de funcionários civis quanto militares, de um projeto que levasse cinema para dentro da sala de aula e que se dispusesse a discutir o cinema e suas particularidades. A realidade, porém, acabou sendo um pouco mais complicada.

Apesar de todo o entusiasmo em receber um projeto sobre cinema dentro da escola, faltava espaço físico e também organização do tempo para acolher os filmes, uma vez que todas as salas da manhã estavam lotadas e o mesmo se repetia durante a tarde. Diante desta situação, optei por tentar convidar os estudantes do turno da manhã a participarem da oficina no período noturno, quando algumas salas estavam disponíveis. O projeto empenhou-se em ocorrer durante a manhã com os estudantes do noturno, mas eu deveria aguardar a reforma de uma

das salas de aula, que estava prevista para estar encerrada antes da primeira quinzena de março, porém, até o fim de abril eu ainda continuava aguardando a liberação da sala. No fim das contas, não houve procura dos estudantes do noturno para trabalhar durante a manhã e a sala não ficou pronta a tempo.



Venha Participar da:

OFICINA SOBRE CINEMA DE FICÇÃO CIENTÍFICA

A partir do início de Abril estaremos desenvolvendo uma atividade que envolve assistir, discutir e produzir filmes de ficção científica.

Se interessou? Envie um email para brunoemaraujo@gmail.com ou uma mensagem para 62-99292-6942 (Whatsapp) para maiores detalhes!

Onde? CPMG Waldemar Mundim
Que horário? Matutino (para os alunos do noturno e vespertino) e Noturno (para alunos do matutino)
Quando? A partir do dia 05/03 para os encontros no noturno. Os encontros no matutino serão confirmados em breve.

Atividade Gratuita com Vagas limitadas.

Figura 2: Poster de divulgação da oficina sobre cinema. Utilizar imagens de filmes populares foi uma tentativa de chamar a atenção dos estudantes.

Durante os anos anteriores, o colégio hospedou um projeto de aulas especiais que visava integrar escola e comunidade. A falta de salas de aula disponíveis foi um dos fatores que contribuiu para que a escola cessasse o projeto de aulas especiais. Estas aulas consistiam de oficinas e matérias ofertadas não somente por professores, mas pela comunidade, a escola mantinha suas portas abertas para que esses outros colaboradores atuassem na escola, e segundo a coordenação, durante o período que este projeto estava ativo, houve uma boa resposta por parte dos estudantes. Aconteceram, inclusive, aulas de cinema e fotografia, e a escola havia recebido material de produção audiovisual, tais como câmeras e ilhas de edição. Porém, com o fim repentino das aulas especiais, esse material, que por sinal é caro e de difícil aquisição, acabou não sendo utilizado uma vez sequer, e se encontra guardado em caixas a juntar poeira. Saber disso me causou profundo descontentamento, mas não havia nada que os trabalhadores da escola pudessem fazer para mudar esta situação. Ao longo da pesquisa percebi que essa não era uma exceção no que diz respeito à impotência dos professores e estudantes em levar a frente projetos que são de interesse da escola, mas que sofrem resistência institucional, seja por falta de financiamento, por menor que seja o orçamento, seja por burocracia.

A escolha pelo noturno acabou se mostrando um fracasso do ponto de vista de participantes da oficina: apenas dois estudantes entraram em contato para se informar sobre, e efetivamente, somente um, identificado a partir de agora como Betelgeuse, compareceu. Quando questionei se Betelgeuse saberia me informar o motivo de outros estudantes não terem comparecido, ele me informou que seus colegas ficaram interessados, mas que como todos moravam longe, a locomoção até a escola no período noturno se tornava um empecilho muito forte. Eu e a coordenação ficamos surpresos, já que esperávamos que os estudantes morassem nos arredores da escola, e estávamos preparados para uma quantidade maior de estudantes. Tendo, inclusive, acordado que o máximo de estudantes a participar da oficina noturna seria quinze, sequer imaginamos que não atingiríamos um número mínimo de participantes. Um dos motivos, talvez, seja a atenção que a questão da educação militarizada recebeu, atraindo o interesse dos pais, que enviam seus filhos de setores longínquos para estudar em um colégio militar, inclusive os matriculando

no período noturno, que enquanto aguardam a possibilidade de uma vaga no matutino, estudam no período menos tradicional para os jovens em idade escolar.

Betelgeuse foi primeiro e único estudante a comparecer no primeiro encontro da oficina, chegando com quase uma hora de atraso. Configurei o vídeo para que assistíssemos dublado, uma vez que alguns dos professores observaram que o maior problema que encontram com seus estudantes ao trabalhar com cinema é a dificuldade que alguns possuem em assistir enquanto leem sem ter a atenção extraviada. Comovida com a falta de participantes, a coordenadora liberou um voluntário que trabalha na sala dos professores para participar da oficina. No primeiro encontro fomos somente nós três.



Figura 3: Screenshots do episódio *Nosedive*, da série britânica *Black Mirror*. A série ficou famosa por explorar a relação doentia que a sociedade contemporânea desenvolveu com as tecnologias de comunicação.

Neste primeiro encontro, assistimos ao episódio *Nosedive* da série inglesa *Black Mirror*. O episódio trata de temas recentes e em voga, como as redes sociais digitais, o futuro da vida em rede e a urgência por aceitação social tão presente na vida contemporânea, então, eu esperava que fosse um primeiro encontro de discussão fértil. Após o fim da exibição, porém, Betelgeuse me pediu

para apressar a atividade, pois já era tarde e ele precisava voltar para casa. Conversamos rapidamente sobre o filme, porém a situação não foi favorável para que o diálogo florescesse. Enquanto o voluntário da coordenação permaneceu calado a maior parte do tempo, Betelgeuse também não falou muito, explicou que morava em um setor afastado da escola e que seu interesse na oficina se dava principalmente pelo desejo de cursar Cinema e Audiovisual na UEG, já que alguns membros de sua família trabalhavam na área de cinema e ele gostaria de seguir este rumo. Eu sabia que a aluna que não conseguiu comparecer à oficina tinha interesse em cursar artes cênicas, então o interesse dos estudantes em se aproximar do cinema enquanto possibilidade profissional era uma possibilidade de abordagem que eu poderia ter que levar em consideração se as oficinas tivessem continuidade.

Tentei levantar algumas questões sobre a obra que assistimos, mas em geral, as respostas de ambos participantes foram monossilábicas, então eu comecei a falar sobre os pontos que acredito serem importantes na narrativa. Após algum tempo, os participantes foram perdendo a vergonha e começaram a dar suas opiniões, porém, claramente, havia pressa em terminar a atividade. A maior dificuldade talvez tenha sido trabalhar sem um conjunto específico de tópicos a serem abordados, o objetivo sempre foi buscar ouvir o que os jovens tinham a dizer sobre sua experiência ao assistir a obra. A primeira experiência já mostrou que trabalhar com o cinema a partir do cinema tinha seus obstáculos.

Porém o cinema não é só matéria para a fruição e a inteligência das emoções; ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação, não como recurso para explicitação, demonstração e afirmação de idéias, ou negação destas, mas como produto da cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados, criticado, diferente de muitos outros objetos culturais, igual a qualquer produto no mercado da cultura massiva. (ALMEIDA, 2001, p.32)

Dos pontos levantados sobre a narrativa, o que mais chamou atenção de ambos participantes foi o esforço contemporâneo em simular uma imagem de estilo de vida nos meio digitais que não corresponde à realidade vivida, assunto principal do episódio que assistimos. Porém, mesmo sendo um assunto atual e no qual eu acreditava que os jovens estariam envolvidos e teriam várias reflexões a

fazer, o debate acabou sendo raso, principalmente devido ao pouco tempo que *Betelgeuse* dispunha.

No dia seguinte à oficina, entrei em contato com a outra estudante que havia feito contato comigo, mas não chegou a comparecer na oficina. Por ser do sexo feminino, *Prócion* não conseguiu autorização dos pais para ir ao encontro que aconteceu em um setor distante e acabaria muito tarde, apesar de seu evidente interesse em participar. Diferente de *Betelgeuse*, que mesmo sendo um ano mais novo, conseguiu permissão de seus pais para ir à escola durante a noite.

Nas semanas seguintes, tentei em vão marcar outra oficina. Tanto *Prócion* quanto *Betelgeuse* não puderam comparecer aos encontros propostos, mas sempre avisaram com antecedência que não compareceriam. Sem que outros estudantes demonstrassem interesse, o projeto das oficinas foi morrendo aos poucos. Percebi que eu estava disputando um bem muito preciso: o tempo dos estudantes. Com os processos de seleção para faculdades se aproximando, os estudos tomam quase todo o tempo dos adolescentes, que ainda tentam encaixar vida social, hobbies, esportes e família em suas agendas. Uma oficina sobre cinema de ficção científica, apesar de ter seu apelo, dificilmente seria prioridade nessas condições. Analisar e entender os fatores que influenciaram o fim precoce das minhas atividades no CPMG Waldemar Mundim, foi um passo importante para o planejamento da próxima atividade, que ocorreu em outra escola. Dependendo da leitura, o que ocorreu na primeira tentativa de instaurar as oficinas pode ser entendido como uma falha, mas do meu ponto de vista, foi um aprendizado importante no processo de pesquisa que influenciou a mesma partir desse ponto. Lidar com os contratempos é também parte crucial da pesquisa qualitativa, e além de lidar, também os analisar e aprender com eles.

Devido à incompatibilidade de horário dos estudantes com as oficinas noturnas, conversei com a coordenação sobre a possibilidade de adotar outra abordagem para conseguir levar a oficina para o turno da tarde, porém a falta de salas de aula disponíveis me obrigaria a oferecer as reuniões nas tendas que ficam no espaço exterior dos corredores da escola, em um espaço aberto, impossibilitando qualquer tentativa de assistir a projeções com os estudantes. Estudamos algumas alternativas, como passar previamente os filmes em formato digital para os

estudantes e pedir que assistam em casa para que durante as reuniões da oficina somente possamos dialogar sobre os filmes; ou criar grupos em redes sociais para organizar um encontro digital com os estudantes, fazendo uso de plataformas de streaming, como o SynchTube¹² o que tornaria possível assistir e comentar o filme. Porém essas alternativas se distanciavam muito da proposta inicial deste projeto, que envolve o uso do espaço escolar. Enquanto pensávamos em alternativas, a própria coordenação da escola aconselhou que a pesquisa fosse levada para uma escola municipal, uma vez que, naquele momento, estabelecer as oficinas estava sendo tão complicada e dependente de fatores externos.

Verifiquei, então, com o diretor da Escola Municipal Jardim Nova Esperança, localizada no setor Jardim Nova Esperança, em Goiânia, se a escola tinha interesse nas oficinas e na pesquisa. Com a resposta positiva da direção, levei a documentação necessária para a Secretaria Municipal de Educação para pedir a carta de anuência, processo que levou alguns dias. Durante o processo de autorização, negociei com o diretor os horários das oficinas.

Uma das etapas solicitadas pela Secretaria de Educação foi uma entrevista, na qual foram sondados os temas e métodos da pesquisa. A entrevista foi curta e, durante ela, assinei um termo de compromisso em que ficou firmada a obrigação de, ao final da pesquisa, encaminhar uma cópia da dissertação para a secretaria. Fui informado que estas exigências eram novas e decorriam da falta de retorno que as escolas recebiam após abrir seus espaços para os pesquisadores. Lidar com a pesquisa entendendo que ela teria poder de ter uma finalidade prática mudou a forma de entender meu trabalho dentro da escola, onde comecei a agir pensando também nas questões relacionadas diretamente com as necessidades dos professores que trabalham ou pretendem trabalhar com cinema em sala de aula.

Em posse da carta de anuência, me dirigi à escola, onde após conversar com a direção, foi estabelecido que seria melhor, para a pesquisa e para os estudantes, que as oficinas tivessem início em agosto, já que as férias estavam chegando. Foi comunicado que as oficinas seriam ofertadas para o programa Mais

12 Synchtube.com é um misto de streaming de vídeo e sala de bate-papo digital, a proposta é permitir que usuários assistam juntos seus programas e possam interagir entre si. O site permite que um usuário transmita o vídeo para sala, de maneira que os demais usuários para assisti-lo devem estar na sala naquele momento, já que o site não guarda gravações, somente transmite ao vivo.

Educação, que acolhe as crianças no contra turno, o que em tese tende a prevenir que se repita o problema de falta de participantes nas oficinas.

Entrar em uma nova escola cria uma esperança reticente, já que a primeira experiência deixou claro que a escola funciona segundo seus desejos e necessidades, que por vezes não vão ao encontro à pesquisa. Saber lidar com essas impossibilidades foi parte importante da experiência de campo, bem como aprender quando esperar e quando agir.

SEGUNDA ENTRADA

Para entrar na Escola Municipal Jardim Nova Esperança, passei por um processo mais burocrático em comparação com o CPMG Waldemar Mundim, uma vez que tive que ir algumas vezes à Secretaria Municipal de Educação, onde tive inclusive que responder a uma entrevista e assinar um termo de compromisso que visa garantir algum retorno para as escolas onde pesquisas acadêmicas são feitas. A burocracia ocorre para proteger os estudantes da rede municipal, que possuem maior vulnerabilidade se comparados aos estudantes da rede estadual, segundo uma funcionária da secretaria, já que a rede municipal atende o ensino básico, enquanto a rede estadual atende também estudantes do ensino médio.

Diferente do colégio estadual, na Escola Municipal Jardim Nova Esperança eu não precisei me preocupar em montar um projeto para levar os estudantes ao contra turno, já que a escola faz parte do programa Mais Educação¹³, de modo que entrar em contato com os educandos foi muito mais simples. Durante a pesquisa, que durou seis semanas, me encontrei com os estudantes duas vezes por semana durante a tarde, ficando entre as 14:00 e as 17:00, com um intervalo de meia hora por volta das 15:00.

Os estudantes que participaram da oficina na Escola Municipal Jardim Nova Esperança pertenciam ao segundo ciclo do ensino fundamental, tendo entre 9 e 11 anos. Uma parcela significativa dos estudantes que frequenta o projeto Mais

¹³ O programa Mais Educação é uma iniciativa federal do Ministério da Educação que visa melhorar a aprendizagem de crianças e adolescentes por meio da ampliação da jornada escolar, oferecendo atividades culturais, esportivas e escolares no contra turno.

Educação lá está por indicação pedagógica. Em geral, possuem alguma dificuldade com os conteúdos escolares, principalmente o letramento. Por se tratar de uma escola pública na região metropolitana de Goiânia, dentro de um bairro oriundo de uma invasão, não é incorreto afirmar que estamos tratando de sujeitos que transitam em áreas periféricas no complexo urbano do qual tomam parte, e também nos processos de acesso aos aparelhos culturais. A maioria dos estudantes pertence a famílias de classe média-baixa, e por mais de uma vez eu ouvi dos estudantes: “estou vindo à escola durante a tarde para lanchar”. Esta afirmação nem sempre tinha um tom de humor. Dos professores é comum o relato que a maioria desses estudantes que vai à escola no contra turno é oriunda de famílias de trabalhadores, que, não tendo com quem deixar as crianças no período da tarde, recorrem à escola. Conversando com os estudantes, pude entrar em contato com algumas questões tais como: alunos que nunca conheceram o pai, ou que são criados pela avó ou tio/tia. Ouvi casos de estudantes cujos pais estão cumprindo pena ou que foram mortos devido à violência urbana. Por mais que sejam casos isolados e que a realidade familiar e social de cada estudante seja única, essas informações ajudam a esboçar um perfil para a escola. São informações insuficientes, já que não houve a possibilidade de me munir de uma metodologia que permitisse levantar e analisar dados sobre a realidade social e econômica dos estudantes de maneira apropriada. Mas são informações importantes para compreender o contexto onde esta pesquisa se encaixa.

A escola municipal trabalha com o conceito de ciclos de desenvolvimento humano. Com idades variadas entre nove e doze anos os estudantes que trabalhei pertenciam ao ciclo 2, que abrange a pré-adolescência. Mais do que um agrupamento por idade ou uma prática administrativa, a educação por ciclo de desenvolvimento humano é um modo de organização escolar cujas consequências conceituais se infiltram profundamente no ato educativo.

A proposta de ensino centrada nos ciclos de desenvolvimento humano surgiu no final do século 20, fruto do trabalho de pesquisadores como Miguel Arroyo (ARROYO, 1999) e apresenta uma alternativa à educação seriada. A educação por ciclos divide os estudantes da educação fundamental em três ciclos baseados, a princípio, na idade do estudante, sendo esses o Ciclo 1, que abrange a infância (seis

aos oito anos), Ciclo 2, que abrange a pré-adolescência (dos nove aos onze anos) e ciclo 3, que abrange a adolescência (dos doze aos quinze anos).

Dentro dos Ciclos, as idades ajudam a indicar a qual ciclo o estudante pertence, mas não são fator absoluto de distinção, uma vez que o indicativo máximo é o desenvolvimento do estudante dentro do que se espera que ele desenvolva dentro de cada ciclo. Esse desenvolvimento não é somente baseado no conhecimento curricular, uma vez que uma das propostas dos ciclos é justamente superar a prática escolar centrada nos conteúdos para dar lugar a uma escola que coloca o desenvolvimento do indivíduo em primeiro plano, não se atentando somente se o estudante dominou o conteúdo programático, mas também se ele se desenvolveu socialmente, se amadureceu emocionalmente e se desenvolveu novas capacidades.

Na avaliação seriada, os estudantes devem alcançar notas para mostrar que aprenderam a matéria, e em última instância é criado um estudante cuja maior preocupação não é necessariamente aprender, mas provar ao professor que é capaz de passar na avaliação (SOUZA, 2009). O modelo de avaliação seriada possui em sua base a exclusão, uma vez que o estudante que não alcança a métrica utilizada pela escola para definir quem tem o domínio da matéria deve repetir todo o ano letivo, sendo o medo de reprovar e ser excluído um dos maiores incentivos que os estudantes possuem para se esforçar a passar de ano. Geralmente, na avaliação seriada é utilizado um sistema de pontuação unilateral e unidimensional, que mede parcialmente a capacidade do estudante de se relacionar com algum conhecimento escolar específico. A base teórica da educação por ciclos entende que a avaliação seriada é um modelo ultrapassado que gera uma quantidade desnecessária de indivíduos que abandonam a escola por não conseguir atingir as notas das avaliações, indivíduos que poderiam estar aprendendo outras matérias, que poderiam continuar inseridos em um contexto educacional sendo preparados para aprender em seu tempo.

O estudante dentro da Educação por Ciclos é avaliado dentro de seu contexto de desenvolvimento, seja na infância, pré-adolescência ou adolescência, de maneira que são avaliados vários aspectos de seu desenvolvimento e não somente sua capacidade para ler ou reproduzir um conteúdo ministrado em sala de

aula. É exigida do professor, uma avaliação profunda do desempenho do estudante em vários aspectos, inclusive abordando seu desenvolvimento social e emocional, avaliação essa que uma nota unidimensional descrita em números não é capaz de expressar. E no caso do estudante não expressar desempenho satisfatório, este deverá ser acompanhado por outros profissionais que irão desempenhar reforço específico e apropriado para nutrir as deficiências do estudante. Dessa forma, a reprovação não é utilizada como ferramenta de controle para coagir o estudante. A reprovação anual baseada na performance do estudante não existe no ensino por ciclos da maneira que existe na educação seriada. O que pode ocorrer é a retenção por um ano do estudante ao fim do ciclo, ou seja, uma vez a cada três anos. Situação similar ocorre no modelo de progressão continuada, que se difere da avaliação seriada, entre outros pontos, por não reprovar estudantes.

Diferente da progressão continuada, que pouco se difere da avaliação seriada ao propor uma escola que não reprova, mas que continua a ter meios de excluir e cuja finalidade ainda é ensinar a submissão, a Educação por Ciclos oferece uma proposta em que o estudante deve ser acompanhado dentro de seu contexto de aprendizado por professores e profissionais interessados em integrá-lo em um panorama educativo cuja amplitude seja capaz de dar conta não somente dos conteúdos escolares, mas da vivência social autônoma e crítica. Isso não significa em instancia alguma uma educação sem os conteúdos escolares tradicionais, mas significa uma escola que prepara o estudante para a amplitude da vida, que supera os conteúdos escolares clássicos.

A escola é reflexo da sociedade onde está inserida, não sendo, portanto, ingênua, mas sim reprodutora de uma realidade social própria. A avaliação seriada que tem como finalidade formar o máximo de indivíduos pelo menor custo é uma reverberação de uma sociedade industrial centrada na produção de bens. Reflexo da era moderna, da produção fabril, da obsessão moderna pela melhor performance, a educação seriada muitas vezes não está interessada em formar estudantes de qualidade, mas formar grandes quantidades de trabalhadores. O estudante passa então a ser considerado um bem, e como tal, deve ser produzido dentro do menor espaço de tempo e pelo menor investimento possível. E tal qual numa linha de produção, o elemento defeituoso é descartado, uma vez que outros estão na linha de produção, e interromper a linha por causa de uma unidade é contraproducente.

Essa consequência da Avaliação Seriada é duramente criticada, uma vez que acaba gerando exclusão e evasão de indivíduos que não se encaixam em um determinado modelo educativo, mas que estão aprendendo algo em seus ritmos.

A proposta da Educação por Ciclos surge justamente como uma alternativa para oferecer oportunidades para que estudantes aprendam em seus ritmos, diminuindo a evasão e dando chances de aprender aqueles que em outras condições desistiriam da escola. A implementação, porém, ocorre como uma exigência do Banco Mundial para liberação de crédito para o Brasil. Novamente temos o exemplo de como espaço escolar não está, nem estará nunca, separado de questões políticas e financeiras.

Durante a década de 1990, o governo brasileiro flertava com iniciativas econômicas neoliberais, e foi nessa época que diversas instituições públicas foram privatizadas. Essas privatizações e a implementação da Educação por Ciclos são diretamente ligadas, uma vez que ocorrem como exigências do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e da Organização Mundial do Comércio para melhorar o relacionamento do governo brasileiro com essas instituições, de maneira a conseguir maiores financiamentos para o governo federal. A circunstância que isso acontece é simples: a fim de enxugar a máquina estatal brasileira e incentivar a movimentação econômica a curto e médio prazo, Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial exige que uma série de ações fossem tomadas em caráter oficial, dentre elas as privatizações. Para a educação, a exigência era que fosse implementado um novo modelo educacional, que diminuísse a evasão escolar, formasse trabalhadores na menor quantidade de tempo e com a menor quantidade de recursos possíveis, uma vez que a Avaliação Seriada representava sérios problemas do ponto de vista econômico, já que a reprovação significa mais um ano de investimento no estudante, que uma vez reprovados, aumentaria as chances de sair da escola, culminando em trabalhadores subqualificados.

É nessas circunstâncias que a Educação por Ciclos, que já estava sendo defendida há anos por educadores como Arroyo (1999), encontra uma oportunidade de aplicação. A primeira aplicação do modelo de maneira oficial e sistemática se dá pela secretaria de educação do estado de Minas Gerais, em 1990, seguido por Brasília, São Paulo, Goiânia e diversas outras secretarias de educação, estaduais e

municipais, pelo Brasil, de forma que a Educação por Ciclos é institucionalmente aceita em território nacional como uma experiência de sucesso a partir da Lei de Diretrizes Básicas de 1996, onde a Educação por ciclos desponta como uma das possibilidades de organização pedagógica incentivadas pelo governo federal.

Entendo, então, que dentro do contexto em que surge e dentro do contexto em que é aplicada, a educação por ciclos não é somente uma ferramenta para melhorar a educação, mas do ponto de vista econômico, é uma alternativa para baratear os custos governamentais com educação, uma vez que, por não reprovar com a frequência da avaliação seriada, garante que o estudante precise de menos tempo na escola para sair com um diploma pronto para ocupar uma vaga no mercado de trabalho. Reafirmo que pensar em uma escola que forme para o mercado de trabalho não é um problema, afinal o indivíduo precisa estar preparado para a vida adulta. O problema é uma escola cuja preocupação principal não é educar, mas formar trabalhadores, o problema não é uma escola que priorize resultados, o problema é uma escola que ignore as reais necessidades dos estudantes em prol de atingir índices e metas.

Conversando com os professores da escola municipal de Goiânia, percebi que falta intimidade sobre a educação por ciclos, uma vez que esta foi adaptada para uma versão de educação por ciclos que mantém algumas características da proposta original e perde outras. A maior perda modificação que eu percebi foi o agrupamento de estudantes por idade: a proposta original defende que os estudantes de diferentes idades tenha aulas junto, formando salas com estudantes em idades variadas dentro de cada ciclo. Por exemplo, uma sala do Ciclo 1 seria composta por estudantes com seis, sete e oito anos de idade, sendo que o estudante só passa para o Ciclo 2 quando estiver na idade correta, de modo aos estudantes poderem dividir seus conhecimento ensinando e aprendendo. A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por sua vez, modificou essa proposta, sendo que as turmas são divididas em Ciclo 1, que abrange turmas A, B e C, Ciclo 2, que abrange Turmas D, E e F e Ciclo 3, Turmas G, H e I, sendo que nas turmas A estão os estudantes de seis anos, nas turmas B os estudantes de sete anos, e assim sucessivamente, sendo a última turma de cada ciclo, a turma de retenção dos estudantes que não atingem os parâmetros mínimos de aprendizagem definidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Essa modificação oferece uma estrutura de salas de aulas com estudantes em idades homogêneas, muito similar à que encontramos nas escolas que aplicam a avaliação seriada. Apesar de defender que “essa organização busca romper com o rígido modelo tradicional de escola, que enquadra os educandos em períodos anuais estanques” (Goiânia, 2016, p. 24) ao apresentar os ciclos, a SME por fim aplica um modelo híbrido que ainda bebe muito da organização seriada. Essa não é a única modificação que a proposta passou no decorrer dos anos. Segundo professores entrevistados, várias outras adaptações foram implementadas visando maior praticidade e/ou economia de pessoal, enquanto que ações previstas não acontecem por falta de tempo adequado, como é o caso da retenção:

Caso o Estudante não tenha desenvolvido as capacidades necessárias para avançar ao próximo ciclo e sua formação possa ser comprometida, esgotadas todas as possibilidades de mediações pedagógicas, o mesmo poderá permanecer por no máximo mais um ano, ao final do ciclo. Sua permanência estará condicionada a um plano de intervenção, discutido e elaborado coletivamente, com vistas a ofertar condições para que o mesmo se aproprie dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento. (Goiânia, 2016, p.24)

Os professores entrevistados foram uníssomos ao indicar que, na retenção, faltam recursos para atingir o resultado ideal com os estudantes, que apresentaram dificuldades severas de desenvolvimento, de maneira que pensar o plano de desenvolvimento coletivamente é um grande desafio, aplicá-lo então, quase uma impossibilidade. Outro exemplo de modificação que a Escola Jardim Nova Esperança passou foi o corte do planejamento coletivo semanal, que ocorria toda sexta-feira e previa a liberação antecipada dos estudantes nesse dia da semana. O planejamento coletivo semanal era previsto como um espaço de reflexão sobre o ato pedagógico onde os professores deveriam se reunir e criar estratégias coletivas de ensino, discutir seus métodos, elaborar atividades e dialogar sobre os estudantes, a atividade deixou de ser praticada. Esse tipo de adaptação mostra que existe ainda um vínculo muito forte com a educação tradicional, bem como a educação seriada. Esse vínculo se torna ainda mais difícil de quebrar na medida em que a escola vai se afastando de outras propostas devido à familiaridade com o modo de pensar a escola seriada: os professores de hoje foram educados de forma seriada e trabalham ainda de forma seriada quando dão aula fora da SME. Quebrar

com a lógica e modo de pensar seriado pode ser o maior desafio para se implementar integralmente a Educação por Ciclos.

Mas, apesar das modificações e alterações, o modelo de educação por Ciclos ainda repercute profundamente no ato educativo da Escola Jardim Nova Esperança, bem como em toda rede de educação municipal de Goiânia. Entendo que as mudanças foram necessárias para adequar o modelo de ciclos às realidades das escolas, estudantes e profissionais envolvidos.

Meu contato com as bases conceituais da Educação por Ciclos somente veio a acontecer quando as oficinas de cinema com os estudantes já estavam em andamento. Esse contato foi benéfico do ponto de vista que passei a pensar as exposições dos filmes a partir da proposta da educação por ciclos, o que não mudou praticamente nada do que já estava acontecendo nas atividades com os estudantes: pensar o filme a partir dos posicionamentos de estudantes de idades diferentes, deixar que eles discutissem o conteúdo de modo a encontrarem problemas e soluções por eles mesmos, mediar assuntos que surgissem das experiências dos estudantes e a partir daí buscar brechas para inserir a matéria escolar. Utilizei de uma abordagem metodológica nas oficinas que poderia ter saído da proposta de ensino por ciclos, sendo uma enorme coincidência ter escolhido de antemão trabalhar de modo tão similar ao que propõe a educação por ciclos.

Após entender a relação entre Ensino por Ciclos e as oficinas de cinema que eu estava desenvolvendo com os estudantes, explicar a lógica das atividades que eu estava desempenhando na escola para professores, coordenação pedagógica e instrutoras do Mais Educação se tornou mais fácil, de modo que pensar com esses profissionais maneiras de trabalharmos juntos as oficinas e o conteúdo de sala de aula também ficou mais simples. O contato com a base conceitual da Educação por Ciclos foi muito útil ao ajudar a repensar o cinema enquanto atividade pedagógica dentro do espaço escolar, reforçando as dinâmicas que foram trabalhadas no sentido de possibilitar a aproximação dos estudantes do cinema enquanto artefato que extrapola a recreação ou a aplicação de um conteúdo escolar restrito.

AS OFICINAS

Ao longo das oficinas na Escola Jardim Nova Esperança minha relação com os estudantes e a relação dos estudantes com o cinema foi mudando gradativamente. Como totalizaram 24 encontros, é difícil abordar cada um individualmente, tentarei então tecer uma narrativa que é parcialmente linear cronologicamente, começa no primeiro encontro e termina no último, passando pelos encontros intermediários e abordando temas que são relevantes à essa pesquisa.

O primeiro encontro ocorreu a partir das 14:00 do dia 9 de agosto de 2017, e após as devidas apresentações, conversei brevemente com os treze estudantes presentes, que tinham entre nove e doze anos. Apresentei para eles três opções de filmes para que escolhessem: Wall-E (2008), O Doador de Memórias (2014) e Inteligência Artificial (2001), que venceu a votação. A escolha desses três títulos para serem apresentados se deu, pois acreditei que em um primeiro momento deveria levar um filme que prendesse a atenção deles. Escolhi, então, títulos com forte apelo para os jovens, no caso Wall-E por se tratar de uma animação da Disney e Inteligência Artificial por ser uma epopeia fantástica cheia de efeitos visuais que chamam a atenção, enquanto que O Doador de Memórias trás uma trama de ação e intrigas cheia de suspense. Os três filmes são ficções científicas muito bem demarcadas, com elementos clássicos do gênero, então levei essas opções também pensando que os estudantes poderiam levantar alguns desses temas, como a preservação da natureza, o limite entre homem e máquina ou as consequências das guerras, por exemplo.



Figura 4: Cenas e imagens de divulgação dos filmes O Nevoeiro (2007), Atlantis: O Reino Perdido (2001), Wall-E (200) e Kong: A Ilha da Caveira (2017). Filmes de ficção científica misturados com terror, ação, comédia, animação, suspense... As crianças puderam experimentar e comparar em sala de aula várias narrativas diferentes.

É importante ressaltar que todos os filmes trabalhados em ambas as oficinas foram filmes dublados. Acontece que, com a quase extinção do sistema de locadoras, encontrar filmes dublados foi uma tarefa difícil. Na internet é possível encontrar alguns dublados, mas a maioria do conteúdo fílmico disponível na internet é legendado. Para as crianças, ainda em processo de letramento, assistir a filmes legendados era muito difícil, então alguns títulos que tive interesse em trabalhar, tiveram de ser deixados de lado.

No restante dos encontros, tentei diversas abordagens para a escolha do filme a ser exibido, sendo que evitei impor minhas escolhas aos estudantes, já que os títulos já se encontravam restritos ao gênero da ficção científica. Então, por vezes, eu oferecia aos estudantes a escolha nominal do filme dentro de um catálogo de títulos, em outras ocasiões, eu deixava que eles escolhessem o gênero do filme, sendo que ação e terror sempre venciam as votações, e eu traria algum filme desse gênero (combinado com ficção científica) para ser exibido. Era importante trazer a

dinâmica da escolha do filme para que eles sentissem que estavam participando ativamente da atividade desenvolvida, apesar de que, por vezes, eles se exaltavam e imploravam que eu trouxesse um título específico, geralmente algum filme que ainda estava nos cinemas e todos estavam ansiosos para assistir, e diante da negativa pediam algum outro título que também estava no cinema.

Mas antes de trabalhar com o filme, sondei os estudantes sobre o interesse deles em fazer aquela oficina. Durante toda a extensão das atividades, deixei claro que ninguém era obrigado a assistir o filme ou a participar das atividades, uma vez que eu estava atuando dentro da escola como um agente externo, então os estudantes poderiam a qualquer momento pedir para se retirar da oficina, e uma vez pedindo para sair, outra atividade seria oferecida. Logo no primeiro dia, um grupo de estudantes disse que não tinha interesse em assistir filme e pediram para ficar no canto da sala, onde iriam desenhar, pedido que foi atendido. Julguei que era importante que os estudantes tivessem a noção de que estar ali, assistindo aos filmes era uma escolha deles, de uma maneira que os que escolheram ficar e assistir aos filmes iriam valorizar a atividade por ser a atividade que eles escolheram. No sétimo encontro, surgiu a possibilidade de eles irem para a quadra de esportes, evento que só acontece normalmente nas terças e quintas, e eu resolvi deixar que eles escolhessem se iriam para a quadra ou ficariam para assistir um filme. A escolha foi unânime: nenhum dos mais de 20 estudantes presentes deu preferência para ficar. Esse momento da pesquisa foi extremamente importante para que eu compreendesse melhor a relação dos estudantes com as oficinas: por maior que fosse o interesse deles e por mais que eles estivessem se divertindo nos filmes, eu não poderia competir com a quadra de esportes, o bastião máximo de liberdade para aqueles estudantes. Mas isso não significava desagrado ou desinteresse por parte deles, apenas significava que a quadra de esportes era um espaço mais prazeroso, onde eles não precisavam seguir as regras da oficina, que por mais flexíveis que eu tentasse tornar, não se comparavam com a liberdade de correr livre, gritar, brigar, dançar e conversar, que a quadra oferecia a eles.

Porém, antes de começar o filme, fui informado que não seria possível exibi-lo sem interrupções por causa do horário do intervalo: os estudantes deveriam sair para lanchar 15:30 com retorno às 15:45. Por mais que a aula começasse às 14:00, ainda havia o tempo para que os estudantes se acomodassem, para que

chegassem os atrasados, que antes do filme sempre haveria uma conversa para apresentar o tema e acalmar os ânimos, então o intervalo das 15:30 geralmente acontecia quando o filme estava mais ou menos em sua metade.

Mais tarde eu perceberia na prática os efeitos de interromper um filme pela metade em sala de aula: até que todas as crianças voltassem do intervalo, se realocassem e se acalmassem, mais tempo passava, além dos minutos que eram necessários voltar a narrativa para que todos se situassem novamente. Na prática, os filmes longa metragem que trabalhamos nas oficinas terminavam faltando pouco tempo para o fim das atividades às 17:00. Assim sendo, no primeiro encontro, e na maioria dos que se seguiram, após assistir o filme, organizei os estudantes em roda e propus que conversássemos sobre o que assistimos. O tempo de reunião acabava não muito tempo depois, não havendo tempo de experimentar outras atividades no mesmo dia de exibição de um filme na maioria dos encontros.

Um dos conceitos que eu trouxe como base para trabalhar com as crianças e que acabou se tornando uma prática no método de trabalho das oficinas foi permitir que os temas e interesses surgissem dos estudantes. Eventualmente eu trazia algum questionamento ou instigação, mas a princípio, tentei trabalhar os filmes a partir daquilo que instigava a curiosidade dos estudantes. Os filmes oferecem um terreno fértil para esse tipo de abordagem, já que por abordar diversos temas em sua extensão podem despertar o interesse sobre diversos temas. Esse tipo de abordagem pode levar a situações inusitadas, porém deve partir do professor a iniciativa de mediar os diálogos para que conhecimento seja formado a partir do imprevisto. É importante ressaltar que este modo de trabalhar o cinema em sala de aula é uma alternativa aos modos tradicionais que utilizam o cinema de maneira aligeirada a partir do conteúdo programático.

Quando se fala de cinema, vídeo e televisão na escola, geralmente encaram-se essas produções como ilustrações – o professor passa um filme para ilustrar o que foi falado. Nesse caso fica evidente que o filme assume um papel secundário. Uma espécie de ilustração e imagem inferior ao texto e à explicação oral. (ALMEIDA, 2001, p.7)

Os temas abordados pelos estudantes geralmente orbitavam as questões mais explícitas dos filmes. Então após assistir A.I – Inteligência Artificial (2001), as crianças queriam dialogar sobre a possibilidade de o robô ser gente, se era possível

amar um computador. Não tardou muito para que alguém levantasse a mão para falar sobre desperdício e poluição, e seguimos assim discutindo sobre o que havia no filme e os instigava. Em um dado momento, algum estudante levantou a mão para perguntar se o personagem Joe, um robô michê interpretado por Jude Law, poderia engravidar uma mulher e ter um filho. Após as brincadeiras e risadas, afinal não se pode cobrar maturidade de uma turma de pré-adolescentes ao tratar de temas que envolvem o sexo. Fomos conversar sobre o sistema sexual, quando eu guiei uma conversa rápida sobre o tema. Após algumas frases, alguém levanta a mão, sugere outro tema, a conversa muda de rumo e o encontro segue por essa lógica mutável.

Trabalhamos os diálogos após os filmes principalmente dessa maneira: em minha ação como mediador e organizador tentei não podar os temas que os estudantes traziam com suas dúvidas, brincadeiras e comentários. Criamos um espaço que tentou ser o mais livre possível de repreensões, um lugar onde os estudantes se sentissem a vontade para trazer qualquer assunto que tivesse sido instigado pelos filmes assistidos. E por causa da natureza dessas rodas de conversa, os assuntos mudavam muito rápido, era necessário algum esforço para aprofundar algum conteúdo sem que as crianças saltassem para outro assunto. Por se tratarem de crianças, tentei a todo momento levar em consideração o momento de desenvolvimento dos mesmos, então os assuntos levantados nem sempre eram muito profundos, e quando eu tentava levantar algum tema que eu achava mais interessante era comum que as crianças esquivassem deste e mudassem para algo que elas se sentissem mais à vontade para conversar.

Então, no caso de A.I.: Inteligência Artificial, tentei algumas vezes puxar temas como será a vida no futuro, se no futuro a poluição vai ser muito grande ou se a gente vai conseguir se esforçar para criar um mundo melhor, entre outros temas que acreditei serem interessantes para os estudantes e para a formação deles. Não raramente, recebi respostas que iam à direções opostas ao que eu estava propondo, como estudantes querendo discutir outro filme ou a estética de um personagem ou cena de ação que os impactou. No início foi difícil trabalhar nesses termos, mas conforme os encontros foram acontecendo tanto os estudantes iam conseguindo elaborar melhor diálogos entre si sem fugir do tema muito rápido, quanto eu ia conseguindo elaborar essas questões que acreditei, a princípio, que

estavam indo em desencontro à minha proposta, mas que acabaram se mostrando tão valiosas para a experiência dos estudantes quanto as questões que eu havia preparado de antemão.



Figura 5: A improvável amizade entre Gigolô Joe e David além de arrancar lágrimas de algumas crianças foi o ponto de partida para que discutíssemos o significado da palavra "amor".

Ainda sobre liberdades dos estudantes, por se tratar de uma experiência educativa que estava em uma sala de aula, mas não precisava necessariamente se dar como a educação formal ocorre, optei por trabalhar com as crianças outros aspectos da educação inéditos para elas até então. Por exemplo, ir ao banheiro ou beber água é uma ação que, dentro da operação normal da escola, depende da permissão do professor responsável, mas nas oficinas estipulamos que os estudantes poderiam sair sem pedir permissão, obedecendo à regra de que somente poderia estar fora de sala uma criança por vez e que deveriam sair em silêncio e voltar em silêncio. A experiência se mostrou muito positiva, e durante todos os encontros, foram pouquíssimas as vezes que alguém abusou da possibilidade de sair de sala livremente.

A maioria dos estudantes disse já ter ido ao cinema, então eles conheciam o comportamento esperado ao assistir um filme: ficar quieto, não conversar alto, não atrapalhar o colega ao lado. Isso, porém, não impedia de eu ter que eventualmente parar o filme para chamar a atenção da sala. As cenas de ação ou suspense chamavam a atenção dos estudantes e a sala permanecia em silêncio sepulcral, porém bastava algum diálogo mais extenso ou tomada mais parada para que as conversas paralelas irrompessem. Trabalhar essa parte também foi um experimento que eu tentei fazer dar certo: no momento em que as conversas estivessem atrapalhando, acordei com eles que o filme seria pausado e somente isso, sem bronca, sem chamar atenção, sem apontar o dedo. Então, nas vezes em que tive que pausar o filme por causa de bagunça, os próprios estudantes cuidavam de garantir que a sala voltasse ao silêncio o quanto antes para que o filme pudesse prosseguir, e a cada dia que passava eram menos frequentes as conversas paralelas.

O espectador de cinema ou de televisão passeia ingênuo e desarmado, buscando seu prazer em meio a um mercado que não é nem ingênuo, nem desarmado. E é bom que se diga desde logo que o cinema e a televisão não são meios democráticos como a sua intensa difusão popular parece mostrar. (ALMEIDA, 2001, p.23)

Nos primeiros encontros houve muita conversa durante o filme, sendo que tive que pausar algumas vezes, enquanto que nos últimos encontros, raramente tive que recorrer a esse artifício para garantir o silêncio em sala. Situação oposta aconteceu com os diálogos após os filmes: no primeiro encontro após o filme, tentei propor vários temas que fossem de interesse dos estudantes, mas de maneira geral, encontrei silêncio por parte deles. Entender o silêncio também é parte importante da pesquisa, porém o silêncio que encontrei ali foi o silêncio do desconforto em começar uma atividade nova, em enfrentar um tipo novo de aula que os estudantes não estavam acostumados. Havia o medo de dar a resposta errada, a insegurança de falar alguma besteira na frente de estudantes estranhos, a incerteza de receber uma avaliação negativa. Foi necessário algum tempo e alguma negociação para que estas questões fossem parcialmente superadas, dando espaço ao diálogo que desde o princípio eu imaginava que iria fluir livremente.

A oralidade dos estudantes é um assunto pouco abordado em sala de aula, não recebendo atenção dos professores exceto em casos extremos. Nas atividades desenvolvidas neste projeto, a oralidade dos estudantes foi particularmente importante, uma vez que devido à natureza das oficinas, foi difícil encontrar tempo para aplicar atividades outras que não fossem as rodas de diálogo. E durante essas atividades, ficou claro quais estudantes eram mais confiantes no uso de suas capacidades de fala, enquanto que em alguns casos, certos estudantes permaneciam calados por medo de não conseguir se expressar mesmo tendo algo para falar. Existem posições oficiais que ditam as práticas de ensino voltadas para a oralidade, peguemos como exemplo o texto presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

Ensinar língua oral deve significar, para a escola, possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.67)

A língua falada, porém, é comumente considerada dentro do ato educacional, tal qual a imagem, subordinada à língua escrita e inferior em importância, o que é um grave equívoco. A oralidade é um aspecto extremamente importante da vida social e por mais efêmera que seja deve ser encarada dentro das práticas educativas como uma linguagem em si. Dentro das escolas, é comum encontrar professores que encaram a oralidade como não mais que uma ferramenta para ensinar as regras da escrita.

O problema com a transformação da gramática normativa em objetivo final e quase único do ensino de língua está no fato de que saber os nomes e as definições de alguma coisa não acarreta obrigatoriamente um uso eficiente dessa mesma coisa. Saber os nomes das peças de um motor de um automóvel não leva ninguém a ser um bom motorista! Infelizmente, as pesquisas têm revelado que até hoje, em muitas escolas brasileiras, a maior parte do tempo de aula de língua portuguesa é desperdiçada com a prática de análise morfológica (reconhecer-classificar as palavras) e da análise sintática (reconhecer-classificar funções de palavras) (BAGNO, 2009, p. 165).

Nesse sentido, a oralidade é o aspecto mais relevante e perceptível da língua viva, e mesmo assim é negligenciado no espaço escolar, onde não raro somente constam no currículo de língua portuguesa aulas voltadas para o domínio

gramatical ou aulas de literatura. Algum esforço de valorizar a língua falada pode ser encontrado na Educomunicação: mais que um aporte teórico ou metodológico do ensino, trata-se de um campo de pesquisa cujos objetivos são integrar às práticas educativas o estudo dos sistemas de comunicação, criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações comunicativas (SOARES, 2014, p.1-2).

Na pesquisa do Professor Ismar Oliveira de Soares, da USP, os conceitos da Educomunicação são colocados em prática por meio das ondas de rádio. Estudantes e professores se utilizam de rádios comunitárias dentro da escola para, por meio da atividade comunicativa, criar um novo espaço de intervenção social onde impere a democracia. O exercício da Educomunicação visa criar indivíduos capazes de conviver com os meios de comunicação de maneira positiva, sem se deixar manipular, como também visa formar estudantes capazes de utilizar a comunicação a seu favor, aprendendo a se expressar de maneira clara. Quando questionado sobre o motivo da escolha do rádio como mídia, o professor Ismar Soares responde: “Existe um recurso da comunicação mais versátil e mais democrático, em seu uso e funções, do que o rádio?” (SOARES, 2014, p.2). Nesse ponto eu tenho de discordar, uma vez que sofremos uma atualização das mídias nos últimos anos, e com o avanço da internet móvel e dos celulares com câmeras é difícil defender que o rádio continua sendo mais versátil, democrático ou acessível que as mídias disponíveis na internet, sejam as mídias visuais, como as plataformas de streaming de vídeo, os sites que armazenam e reproduzem vídeos, ou as sonoras, como podcasts¹⁴ e webrádios, que dispensam o equipamento e o espaço físico necessários para fazer uma rádio convencional funcionar.

É sensível a popularização da utilização do vídeo como ferramenta comunicativa na internet, principalmente entre os jovens, que encontram nas redes digitais um espaço de fala e diálogo até então inédito. Pensar iniciativas que utilizem a imagem em movimento não somente enquanto ferramenta de ensino, mas incentivar sua produção como possível espaço de fala e de troca de conhecimento entre os jovens é uma urgência nos tempos de internet onipresente e mensagens

¹⁴ Podcasts são programas de áudio que se assemelham em formato à entrevistas ou bate-papos de rádio, onde um mediador guia a conversa enquanto os convidados debatem os temas. São disponibilizados na internet e podem ser gravados utilizando somente celulares ou notebooks, sendo o uso de equipamento profissional restrito aos grandes nomes desse tipo de mídia.

instantâneas. Essa atenção com imagens e sons que circulam na internet a partir dos jovens deve surgir enquanto posicionamento educativo oficial o quanto antes, a fim de evitarmos que a dominação dos vídeos vazios de conteúdo¹⁵ seja irreversível. Cada dia que passa menos crianças querem ser a Xuxa¹⁶ para desejar ser a Kéfera¹⁷, a diferença é que agora, diferente da década passada, qualquer criança com um celular e internet pode tentar criar seu canal e ser famosa, correndo os riscos de superexposição caso não tenha a devida orientação.

Para nós, o texto escrito é sempre o referencial mais importante, onde se tem a possibilidade de voltar, pensar, refletir. Uma inteligência do mundo medida pela linguagem oral-escrita. Mas não podemos deixar de pensar que nós mesmos, em parte, e uma maioria, totalmente, estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons das produções do cinema e da televisão. É também estranho que os programas e teorias de alfabetização não lidem com a “alfabetização” de imagens e sons, com essa moderna forma de entender e agir no mundo. Desta maneira, é importante não ver o cinema como recurso didático ou ilustrativo, mas vê-lo como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal. (ALMEIDA, 2001, p. 8)

Direcionar a atenção para uma alternativa educativa que abrace as novas mídias, a oralidade e o cinema, entendendo-os dentro de sua importância na vivência dos estudantes, é um caminho necessário para a formação de estudantes capazes de viver a contemporaneidade dentro de sua integralidade. Milton José de Almeida defende em seu livro *Imagens e Sons, A Nova cultura Oral* que existe uma dicotomia entre oralidade e texto escrito enquanto interface que atua entre indivíduo e mundo, e que nesses casos a interface modifica o modo como entendemos e interpretamos a realidade que nos cerca (ALMEIRA, 2001, p.10). Nesse sentido, o cinema está mais próximo da oralidade que do texto escrito, devido a maneira que o interpretamos enquanto este está acontecendo e o temos interpretado ao seu final: “O significado de um filme não é linear, é corporal, conflituado, não leva à uma conclusão inequívoca” (ALMEIDA, 2001, p.11).

¹⁵ Entendo que existe conteúdo em toda e qualquer produção humana e que devem existir momentos de recreação, mas chama a atenção da falta de seriedade e engajamento presente nos vídeos que circulam em plataformas como o Youtube e que atingem milhões de jovens.

¹⁶ Famosa apresentadora de programas de TV infantis.

¹⁷ Famosa Youtuber brasileira que ganhou imensa popularidade com o público juvenil.

Pensando então na cultura oral, nas mídias visuais que emergem junto com a internet e no cinema como prática discursiva, fica claro que estamos testemunhando uma nova cultura emergir dos jovens e para os jovens, uma cultura que sem a devida atenção e direcionamento dos educadores irá crescer de maneira indômita e deficiente. Faz-se urgente pensar em práticas educativas que abracem as práticas comunicativas dos jovens para que esses jovens possam atuar dentro dessas práticas de maneira crítica e autônoma, lendo e sendo lidos de maneira eficiente. Existem diferenças extremas nos conteúdos que encontramos hoje na mídia de massa: enquanto alguns produtores se esforçam sem serem forças libertadoras e críticas, outros se empenham em um esforço alienador, e é papel da escola preparar para esses tipos de conteúdos, uma vez que os estudantes entrarão em contato com eles inevitavelmente.

Parece que a escola está em constante desatualização, que é sublinhada pela separação entre a cultura e a educação. A cultura localizada num saber-fazer e a escola num saber-usar, e nesse saber-usar restrito desqualifica-se o educador, que vai ser sempre um instrumentista desatualizado. Essa é uma das razões da separação entre educação e cultura. Outra, talvez mais importante, é que, atualmente, há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito. (ALMEIDA, 2001, p.8)

As interações entre os estudantes foram evoluindo aos poucos, sendo sensível a diferença entre as atividades das primeiras e das últimas aulas. Para que isso fosse possível, tive o cuidado de tentar apresentar as crianças à linguagem cinematográfica aos poucos. Esse esforço não se limitou a apresentar as crianças à linguagem cinematográfica enquanto enquadramento, fotografia, planos, cortes, mas também a apresentar para elas o que significa fazer um filme, como funciona um estúdio de cinema, quem são os agentes envolvidos no processo criativo de um filme, entre outros detalhes que acreditei serem importantes para que eles entendessem como aquele filme que eles estão assistindo funciona de dentro para fora. Por algum tempo, pensei em não fazer essa apresentação do cinema enquanto produto do esforço humano, pois acreditava que iria me sentir mal em retirar a magia do cinema das crianças. Mas a cada pequeno vídeo que eu passava explicando o processo de confecção de um filme e sua importância dentro do

produto final que eles iriam consumir, eles iam ficando mais empolgados, com os olhos mais brilhantes. Esse entendimento passava desde os estudantes mais novos que respiravam aliviados ao afirmar que “aquilo alí nem é sangue de verdade, é tudo maquiagem no ator”, até os estudantes maiores que iam apontando vez ou outra curiosidade sobre como um plano havia sido feito ou se “amarraram o homem da câmara numa corda para ele filmar de cima”.

A boa poesia e literatura são difíceis, elas exploram e testam os limites das possibilidades da língua, limites sempre fluidos e históricos. Se pensarmos em imagens e sons do cinema, este tem uma linguagem própria. O cinema ao contar uma história está mostrando ao mesmo tempo como foi construída essa história em imagens e que sentido tem. Significado dado pelo processo de filmagem, de concepção, da tecnologia da máquina, da possibilidade-limite da inteligência e da técnica em dado momento da história. (ALMEIDA, 2001, p.11)

Entender, então, a linguagem técnica do cinema foi fundamental para que os estudantes pudessem fazer a leitura do conteúdo do filme de maneira mais eficiente. Dentro de cada cena existem escolhas que foram feitas pelo diretor e sua equipe para expressar uma determinada ideia ou passar um sentimento, cada ângulo de fotografia, cada escolha de figurino, música, atuação e efeitos sonoros são escolhas conscientes que constroem a experiência que o filme almeja passar, e saber disso faz muita diferença na leitura que as crianças fazem dessas obras.

Como havia ainda questões que eu gostaria de tratar sobre o filme *A.I. Inteligência Artificial* com os estudantes separei o primeiro horário para conversarmos sobre o primeiro encontro. No segundo horário, como havia pouco tempo, escolhi passar *La Voyage Dans La Lune* (1902), por se tratar de um filme com uma duração que cabia no horário e permitia ainda elaborar alguma atividade. Após exibir o filme, perguntei o que os estudantes acharam do filme, foi quando um estudante disse que não gostou pois não havia entendido nada. Alguns estudantes concordaram, outros se manifestaram por ter achado o filme confuso. Nesse momento, achei pertinente fazer um exercício de leitura fílmica com as crianças, coloquei o filme do início e fiz a seguinte proposta: iria passar o filme cena a cena, pausando entre os cortes, e durante as pausas as crianças iriam me contar o que havia acontecido em cada cena.

Quando se usa a expressão “linguagem do cinema” está se procurando aproximar o entendimento do cinema ao que já se presume entender de algo conhecido: a língua. Uma tentativa de ver no cinema um sistema simbólico de produção/reprodução de significações acerca do mundo, em que ambos os termos da comparação veem-se reduzidos. Mas pode-se tentar. O filme, como um texto falado/escrito, é visto/lido. Como se num texto/fala que à primeira letra/som sucedem em frases, parágrafos, períodos, até lermos/ouvirmos a última letra/som e termos o texto/fala completo, o primeiro quadro, os seguintes, as cenas, as sequências, o filme completo. O significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explica-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras. (ALMEIDA, 2001, p.28)

Esse foi um dos momentos mais interessantes de toda a experiência de pesquisa. Conforme as imagens na tela iam se movimentando, as crianças iam tentando desvendar o que acontecia na tela, já que a narrativa centenária é tão diferente daquilo que eles estão acostumados a assistir. Olhares atentos, eventualmente alguém pulava de alegria ao entender o que acontecia na tela e se virava para algum amigo para dividir o achado. Pause. As vozes estouravam, cada um querendo contar da sua maneira o que conseguira descobrir da história que acabara de se desenrolar. Play. Atenção total e eventuais gargalhadas. Pause. Todos querendo ser a voz daquela história muda. Play. E assim seguimos revendo todo o filme. Ao fim, as crianças que reclamaram de não ter entendido, começaram a entender que o filme é mais do que se vê, que é necessário prestar atenção para desvendar o que está na tela. Fazer que aquelas crianças entendessem que o cinema exige uma parcela de participação do expectador e que o filme é muito mais legal quando deixamos de ser passivos ao assisti-lo foi um trabalho vital para que conseguíssemos trabalhar melhor os próximos filmes.



Figura 6: Mesmo se divertindo com o filme *La Voyage Dans La Lune*, alguns estudantes acharam que a narrativa era muito antiga e os efeitos visuais eram antiquados.

É importante dizer que ao passar *La Voyage Dans La Lune*, os estudantes não tiveram timidez em mostrar sua insatisfação com o título. Para eles, filme antigo era sinônimo de filme ruim, e mesmo depois de termos nos divertido com a atividade de interpretar o filme ainda havia o consenso de que se fosse um filme mais novo teria sido mais divertido. Por ser um filme preto e branco, eles disseram estranhar e ficar incomodados com a falta de cores, sendo que um deles disse que “um filme sem cor não pode ser bom”.

No ‘terceiro encontro, resolvi passar para eles um filme mais moderno, porém preto e branco, para ver quais seriam as reações e se era possível mudar um pouco a visão deles sobre o que faz um filme ser bom ou não. Passei então *O Doador de Memórias*, um filme recente que conta a história de uma distopia controlada por meio de drogas calmantes onde reinam a lógica e a razão e onde a emoção foi aos poucos erradicada da sociedade. O diretor Phillip Noyce optou por

deixar o filme preto e branco quando trata dos eventos narrados por aqueles que tomam a droga que suprime as emoções, e a narrativa vai ganhando cores conforme o protagonista vai ficando longe dos efeitos da droga e reganhando suas emoções. Para as crianças, porém, esse era mais um filme antigo, preto e branco e potencialmente chato. Após as reclamações iniciais, comecei a reproduzir o filme, as crianças foram se entregando aos poucos, e ao final da narrativa elas já estavam elogiando o filme, que inclusive tratava de temas como controle social, sociedades autoritárias, falta de liberdades e direitos básicos, entre outros.

Para algumas, crianças assistir *O Doador de Memórias* foi um exercício legítimo de reflexão. Uma das crianças mais novas perguntou se o filme era “de verdade”, ou seja, se era baseado em eventos reais. As próprias crianças mais velhas tentaram, de seu jeito, explicar que aquilo era ficção, que as tecnologias do filme não existiam de verdade ainda. Aos poucos, elas foram dialogando sobre a realidade do filme: será que um dia a história do filme poderia acontecer no mundo real? Os estudantes que achavam que sim tentaram contrapor as opiniões dos que achavam que não, cada lado explicando sua lógica e, a todo o momento, voltando para mim e perguntando “não é mesmo, tio?”. Evitei dar respostas absolutas e deixei na medida do possível que as questões reflexivas permanecessem não respondidas.

Mas uma parcela da população e dos próprios professores acredita que a escola não é lugar de incertezas, uma vez que deixar questões não respondidas para reflexão dos estudantes pode ser entendido como falta de competência ao ensinar por parte do professor. Apesar desse posicionamento equivocado frente à educação que parte da sociedade insiste em manter, optei por trabalhar com a prerrogativa de deixar perguntas sem respostas claras e definitivas, levando as crianças a se perguntar. Quando alguma delas tentava oferecer suas certezas e verdades para as outras eu tentava fazê-las questionar: “será?”. O simples fato de ter um adulto levantando a incerteza, já as obrigava a parar e ponderar antes de tentar se afirmar novamente.

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores

educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p.33)



Figura 7: A indignação dos estudantes por assistir um filme em preto em branco foi desaparecendo conforme a narrativa de O Doador de Memórias (2014) ia se desenvolvendo.

Geralmente ao se exibir um filme em sala de aula, além da questão curricular, ou seja, se o filme aborda um tema programático, se questiona se o filme é indicado para a idade dos estudantes, se os temas são apropriados, se não irá causar estranhamento aos estudantes. Durante as oficinas, passei desde animações com temáticas e abordagens infantis, como Wall-E, Gigante de Ferro e Atlantis até filmes com temáticas mais pesadas, como é o caso de O Nevoeiro, filme de terror baseado em um livro de Stephen King ou Distrito 9, filme sul-africano que trata de violência e segregação. A opção de passar esses filmes surge do posicionamento que esses estudantes já possuem acesso a essas narrativas ditas “impróprias” em suas casas. Claro que é feita uma filtragem dos filmes, evitando demasiada violência ou sexo, mas situações que normalmente seriam evitadas em sala de aula, como os filmes de terror, foram estimuladas pelos próprios estudantes, permitindo ricos diálogos.

Como sujeitos separados, a educação e a cultura falam de si e entre si coisas distintas. A educação, para dentro de suas paredes, organizadas por séries, etapas, fases, especialidades, traz a cultura – ciência, artes – oficial ou oficiosamente embalada pela pergunta: é adequada para que nível? Tradicionalmente, os conteúdos da escola já vêm pré-selecionados –

aprende-se tal coisa em tal seriem em tal curso, para estudantes de tal idade, de tal formação; os programas curriculares, os livros didáticos e a própria formação do educador resolvem esse assunto com um mínimo de conflito e um máximo de naturalidade, naturalidade esta referenciada pelos cursos universitários pelos quais passara; portanto gerada na inércia intelectual, na tradição escolar, na cultura universitária. (ALMEIDA, 2001, p.13)

Um desses momentos ocorreu durante o filme Distrito 9 quando em uma rápida cena surge um extraterreste urinando. O diálogo que se seguiu, e que me fez pausar o filme foi mais ou menos assim:

-Olha lá, ele tá mijando!

-Não é ele não, é ela, não tem pênis, né professor?

Nesse momento, tive que interromper a reprodução do filme para ter uma rápida conversa sobre órgãos sexuais. Rapidamente, expliquei que nem sempre o pênis é externo, que no caso de insetos, aves e peixes era comum o pênis ou a vagina ficarem escondidos dentro do corpo, então que era difícil dizer se o extraterreste tinha pênis ou não, se era macho ou fêmea apenas olhando a imagem. Um dos estudantes se apressou para dar o exemplo do cachorro que ficava com o pênis “escondido” até o momento de montar uma cadela, outro estudante disse que tinha tartarugas em casa e que “os machos até parecem que não tem pênis, deve ser por ficar escondido”. Assunto resolvido, curiosidades sanadas, alguns exemplos dados olhando a busca de imagens do Google, voltamos a exhibir o filme.



Figura 8 : Distrito 9 entregou cenas de ação, crítica social, discussão sobre ciências naturais e foi considerado "o filme mais top" dentre os trabalhados nas oficinas.

Esse tipo de aproximação do conteúdo do filme, utilizando do interesse dos estudantes para tentar construir conhecimento e lidando com temas que não estavam previamente preparados para serem abordados, é o que mais se relaciona com a proposta de abordagem de cinema em sala de aula que eu havia previamente me preparado para trabalhar. Entendo que a dificuldade de se trabalhar dessa forma se dá por diversos motivos, porém não acredito que essa forma de trabalhar com o filme, que se contrapõe de alguma maneira à forma já calejada de levar filmes para a sala de aula como uma ilustração e um conteúdo programático específico, seja proibitiva, mas sim que ela exija do professor alguma flexibilidade para conseguir aprofundar o interesse dos estudantes naquilo que despertou sua curiosidade enquanto assistiam ao filme.

No último encontro, eu tomei a iniciativa de conduzir a discussão sem tomar um papel ativo na mediação: pedi que as crianças conversassem entre si sobre o filme e tentassem, como nós já havíamos feito tantas vezes, ficar dentro do tema, expliquei que dessa vez eu não iria participar, somente ouvir. O filme escolhido foi *Gigante de Ferro*, uma animação voltada para o público infantil. Não foi a primeira animação eu assistimos, mas durante a exibição desse filme específico, ficou claro que filmes que são feitos para crianças conseguem prender a atenção deles com muito mais facilidade e arrancar suspiros com maior frequência.

A experiência foi surpreendentemente positiva e os estudantes conseguiram conversar sobre temas que rondavam o filme de maneira satisfatória, e no único momento em que eu pensei ser necessário sinalizar para que voltassem a falar do filme que acabamos de assistir, não precisei falar nada, pois um grupo de crianças chamou a atenção dos demais. Apesar do tempo curto do último encontro, a proposta de deixar que as crianças discutissem o filme, a partir delas sem que eu me intrometesse no assunto da conversa foi interessante. As propostas de diálogo partiam sempre das partes dos filmes que chamaram mais a atenção deles. Então em nenhum momento houve uma tentativa de analisar o filme como um todo, mas sempre uma cena de ação que emocionou, ou a fuga eletrizante que fez o coração saltar do peito, quem era o personagem mais legal, etc.

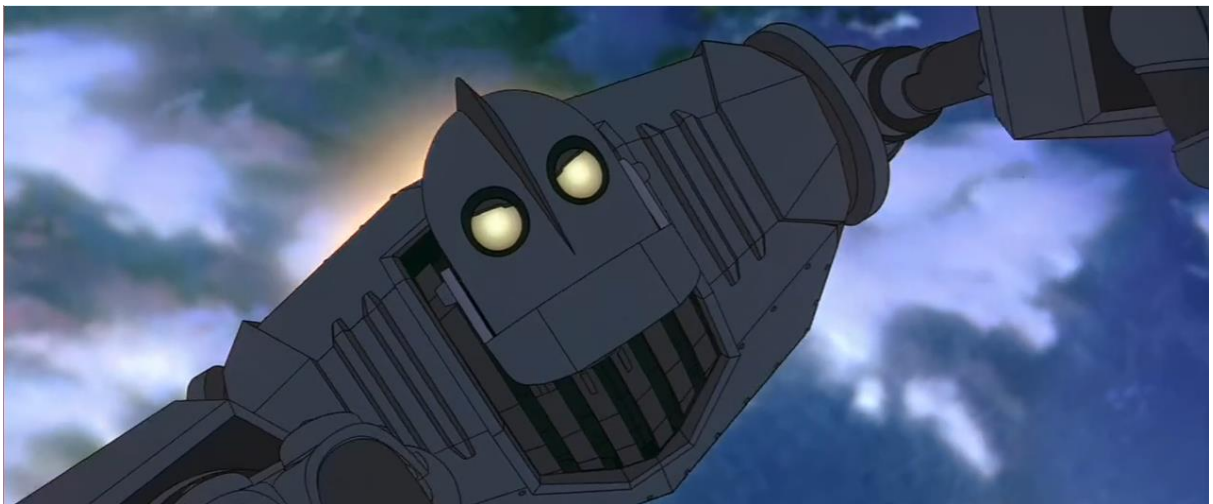


Figura 9 O longa animado O Gigante de Ferro emocionou as crianças e incentivou debates sobre temas como forças militares, medo de invasores e preconceito.

Nesse sentido, eu precisei entender que essa maneira de ler o filme estava de acordo com o desenvolvimento das crianças, que por mais que eu quisesse que a leitura delas do filme envolvesse outros aspectos que elas deixaram de focar, elas estavam em uma etapa de aprendizagem sobre o cinema que não deveria ser antecipada. A partir do momento que entendi que o ritmo das crianças em discutir os filmes mudaria conforme elas fossem discutindo, se tornou mais fácil de planejar as próximas atividades. No último encontro, ver as crianças discutindo o cinema não somente a partir de suas inquietações, mas abordando os pontos que

elas acharam importantes e divertidos, analisando os personagens a sua maneira foi extremamente gratificante. Foi sensível a percepção de que as oficinas haviam contribuído com para que aqueles pequenos indivíduos exercessem melhor, ainda que em fase inicial, a capacidade de interagir com o cinema a partir de si e de ler o mundo necessitando menos da leitura de uma terceira pessoa.

CONCLUSÃO

EM BUSCA DE NOVOS UNIVERSOS

A possibilidade de trabalhar cinema e educação por um caminho que não segue nem a estrada curricular nem a estrada do cinema (que possui seu próprio currículo e temáticas a serem abordadas dentro das lógicas artísticas de enquadramentos, planos sequência, etc.), mas que trafega por dentre caminhos ainda não abertos nas inquietações dos estudantes, pode ser um grande desafio, a começar por inserir essa metodologia dentro de um projeto escolar oficial que dialogue com os professores. Mesmo quando existe interesse dos professores e equipe administrativa e de coordenação pedagógica em levar o cinema para sala de aula, as propostas que tentam trabalhar o cinema esbarram em falta de estrutura ou excesso de burocracia e se tornam verdadeiros pesadelos administrativos para os interessados em aplicar tais projetos.

Talvez o maior problema seja a falta de capacitação dos professores para lidar com o cinema. Mesmo assistindo filmes desde a mais tenra idade, mesmo expostos à imagem em movimento diariamente, mesmo com nossas assinaturas de Netflix e com as idas regulares aos cinemas de shopping, não fomos preparados pela escola para lidar com o cinema, não nos ensinaram a ler a imagem em movimento, não houve uma preocupação pedagógica em formar um cidadão que vive em meio às imagens e que deve transitar por elas. Os professores sofrem igualmente da falta de formação para lidar com os filmes, as propagandas, o YouTube. Talvez essa falta de interesse de formar professores capacitados para o cinema parta do entendimento de que saber interpretar o cinema não vai ajudar o estudante em ingressar no mercado de trabalho.

Enquanto o ensino da literatura possui uma função quase instrumental, uma vez que somente 30% da população brasileira possui alfabetização plena¹⁸, deixa claro que o foco do ensino literário no Brasil não é necessariamente formar leitores de livros e crônicas, mas formar funcionários capazes de entender placas de avisos e comunicados curtos. O ensino das artes plásticas muito comumente não se aplica a ensinar o estudante a usufruir da imagem, mas sim em preparar a

¹⁸ <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx>

coordenação motora fina. É difícil não concluir que o ensino do cinema em sala de aula não será levado a sério pelas esferas governamentais enquanto não houver uma relação entre cinema e mercado, entre bobina de filme e alavanca de fábrica, entre tela de cinema e o monitor de computador de escritório.

Essa afirmação, apesar de aparentemente ser extrema, vem recebendo indícios cada vez mais evidentes de ser verdade. Enquanto esta dissertação estava terminando de ser escrita, era aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC, que entrará em vigor no início de 2020 e deverá ser seguida por colégios de ensino médio em todo território nacional. O texto (BRASIL, 2018) em uma de suas versões preliminares apontava que o ensino das artes seria facultativo, a cargo de cada escola decidir se iria ou não oferecer disciplina de artes. O mesmo valia para filosofia, sociologia e educação física. No texto atual, que pode ser alterado conforme conveniência do Ministério da Educação, o ensino das Artes permanece obrigatório, conquista de centenas de professores que expressaram sua insatisfação e exigiram que não houvesse uma amputação tão severa na educação pública. Porém, sempre que o cinema é citado nesse documento, ele está como acessório curricular de um conteúdo programático específico: o cinema deverá ser utilizado para analisar textos literários multimídias, para entender e intertextualidade, para analisar o texto dramático, para entender a oralidade, entre muitos outros exemplos, sempre acompanhado das opções de se usar cinema junto à televisão, ou vídeo, ou teatro, ou performance, enfim, cinema enquanto acessório. Ao que tudo indica, o cinema permanecerá coadjuvante no cenário educacional enquanto não houver um empenho generalizado em tornar o cinema uma legítima matéria curricular, talvez essa seja uma das poucas alternativas institucionais para que o cinema entre em sala de aula para ser entendido enquanto objeto em si.

No decorrer deste projeto percebi quão potente é o cinema enquanto possível mediador de conteúdos. E nesse percurso fui me aproximando de práticas de ensino centradas no cinema de tal maneira que agora, avaliando o caminho, é impossível para mim não advogar a favor de um uso mais recorrente e mais consciente do cinema dentro do ambiente escolar.

O objetivo final deste projeto, da maneira que eu o entendo, é instigar outras possibilidades para se pensar o cinema enquanto ferramenta de ensino. Essas outras possibilidades estão alicerçadas no diálogo entre professor, estudante e filme. Em última instância, esses métodos de se trabalhar o cinema enquanto possibilidade aberta de mediação pretendem permitir que estes jovens consigam, ao sair da escola, continuar assistindo seus filmes e criando possibilidades educativas e de conhecimento a partir deles durante o resto de suas vidas, afinal caminhamos para um contato ainda mais intenso com as imagens em movimento, e que essa capacidade de ler o cinema ajude-os a ler o mundo de maneira mais autônoma. Isso não impede, **entretanto**, que outras leituras possam ser feitas deste texto.

Referência bibliográfica

ABRAHÃO, M. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação *in Educação* v.39. Santa Maria, 2014.

ASIMOV, I. Social Science Fiction. In: BRETNER, Reginald. *Modern Science Fiction: Its Meaning and Future*. Estados Unidos da América: Advent Publishers, 1979.

AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Educação na Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

AGUIRRE, I. Reflexividade e desafios na pesquisa com jovens produtores de cultura visual. In: MARTINS, R; Tourinho, I. (Org.) *Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. P. 291-320.

ALMEIRDA, M.J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez. 2001.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 4-162, 1999.

BIANCONI, L.M.; CARUSO, F. Educação não-formal. *Ciência e Cultura*. v.57, n.4, out./dez. 2005

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular; Educação É a Base. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>, acesso em 20/04/2018. 2018

CARVALHAL, Fernanda Caraline de Almeida. *Luz, câmera, educação!: o Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar*. 2008. 311f. Diss. Dissertação (Mestrado em Educação)–Curso de Pós-Graduação em Educação, Gestão e Difusão de Ciências, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp066409.pdf> >. Acesso em: 10 Abril de 2017.

CIRINO, R. M. A. P. *Brinca_Comigo: Os Sujeitos Imagéticos e Suas Sensibilidades Projetadas*. Dissertação. PPG-FAV-UFG, Goiânia. 2013. Disponível em <https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/2013_Renato_Cirino_Machado_Alves_Pereira.pdf>. Acesso em: 15 de Novembro de 2017.

CANCLINI, N. G. Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós-construtivismo. In: *Diferentes, desiguais e desconectado: mapas da interculturalidades*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

- DELEUZE, D. *A Imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, v. 115, n. 1, p. 139-54, 2002.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUBOIS, Philippe. A Questão da Forma-Tela: Espaço, Luz, Narração, Espectador. In: GONÇALVES, Osmar (Org.) *Narrativas Sensoriais*. Rio de Janeiro: FUNARTE/Editora Circuito, 2014, p. 123-157.
- ELHEFNAWY, Nader. *After the new wave: Science Fiction Since 1980*. CreateSpace Independent Publishing Platform: Estados Unidos. 2011.
- FABRIS, E. Cinema e Educação: um caminho metodológico. *Revista Educação & Realidade*, 2008, v.33, n.1. p.117-134
- FISCHMAN, G. Reflexões sobre Imagens, Cultura Visual e Pesquisa Educacional. In: CIAVATTA, M. *Educação e Imagens*, São Paulo, Voces Editora. 2004.
- FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, Alexander; COUTINHO, Karyne. *Cinema e Educação: O que pode o cinema?*. *Educação e Filosofia*, 477- 502, 2013.
- GOIÂNIA. *Diretrizes Curriculares Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. 2009
- HEARTNEY, E. *Multiculturalismo pós-moderno*. São Paulo: Cosac Naif, 2002.
- HOLLEBEN, I. M. A. S. *Cinema e Educação: diálogo possível*. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf> Acesso em: 22/02/2017.
- INNOCÊNCIO, M. T. *A Cultura Oral na Escola Escrita*. 2012. Disponível em http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariangelaTostesInnocencio_res_int_GT1.pdf Acesso em 06/12/2017.
- KLAMMER, Celso Rogério et al. Cinema e educação: possibilidades, limites e contradições. *Simpósio Nacional de História Cultural*, v. 3, p. 872-882, 2006.
- KNAUSS, P. *Aproximações disciplinares: história, arte, imagem*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 151-168, dez. 2008.
- KNAUSS, P. *O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual*. *Artcultura*, Uberlândia, v. 8, n.12. janeiro/junho de 2006.

LINS, H. A. de M. (2014, março). *Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares*. Belo Horizonte: Educação em revista. 2014.

MACHADO, A. *Pré-cinemas & Pós-cinemas*. Campinas: Papyrus. 2002

MARTINS, Alice Fátima. Sobre aprender com o cinema. Revista Digital do LAV, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em https://www.academia.edu/34872249/Sobre_aprender_com_o_cinema>About_learning_with_cinema . Acessado em 23/11/2017.

MARTINS, A. F. Algumas Frestas de luz, Zonas de Penumbra: desnas sombras sobre pesquisa em contextos educativos e suas visualidades. In: MARTINS, R & TOURINHO, I. *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Editora UFSM. 2013.

MARTINS, Alice Fátima. Saudades do futuro: ficção científica no cinema e o imaginário social sobre o devir . Brasília. Editora Universidade de Brasília. 2013.

MARTINS, A. F. Becos e trânsitos entre escola e cinema. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2014

MENDONÇA, Renata. Goiás Aposta em 'Militarização' de Escolas para Vencer Violência. 25 ago. 2014. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140819_salasocial_eleicoes_educacao_escola_militarizada_rm> Acesso em 16/11/2017

MIRZOEFF, N. *An Introduction to Visual Culture*. New York, EUA: Routledge. 1999

RIBEIRO, J. S. Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. In: *Revista de Antropologia*, Vol. 48. São Paulo: USP, 2005.

Saramago, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo. Editora Companhia das Letras. 1995.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 128, p. 451-472, mai/ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>.

SÉRVIO, P. O Que Estudam Os Estudos Da Cultura Visual?. *Revista Digital do LAV* - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 196-215 . 2014

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. São Paulo. DCL. 2007.

SILVA, Josineide Alves. Cinema e educação: o uso de filmes na escola. *Revista Intersaberes*, v. 9, n. 18, p. 361-373, 2014.

SILVA, T.G. Do Sistema de Estúdios à Nova Hollywood (1920 a 1980). *Revista de História da UEG*. Disponível em <http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/4951/0> acessado em 20/01/2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Mas, afinal, o que é educomunicação. Portal do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo–USP, 2014. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf> Acesso em 01/02/2018.

SOUZA, Cleyde Nunes Leite et al. Alfabetização em ciclos de formação e desenvolvimento Humano: um estudo de caso. 2009.

TOURINHO, M. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a pesquisa no texto negociado *in Paidéia*. Bahia, 2004.

TOURINHO, I. “Ver e ser visto na contemporaneidade. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso?”. in: *Salto para o futuro/TV Escola*. Cultura Visual e Escola. Ano XXI, Boletim 09, Agosto 2011.

VICCI, G. Imagens e Corpos Adolescentes: Proposta de Abordagem a Partir da Cultura Visual. In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. *Educação da Cultura Visual: Aprender... Pesquisar... Ensinar....* Santa Maria: Editora UFSM. 2015

VIANA, N. *A concepção materialista da história do cinema*. Porto Alegre. Asterisco, 2009.

Referência filmográfica

A.I – Inteligência Artificial. Artificial Intelligence: AI. Direção: SPIELBERG, Steven. Produção: CURTIS, Bonnie. 146 minutos. Digital. Cor. Estados Unidos. 2001.

Além da Imaginação. The Twilight Zone. Direção: Vários. Produção: Vários. 20 a 60 minutos por episódio. Digital. Preto e branco. Estados Unidos. 1959.

Alien, o Oitavo Passageiro. Alien. Direção: SCOTT, Ridley. Produção: CAROLL, Gordon .117 minutos. Estados Unidos. 1979.

Atlantis: O Reino Perdido. Atlantis: the Lost Empire. Direção: WISE, Kirk. Produção: HAALAND, Kendra. Estados Unidos da América. 2001. 95 minutos.

Black Mirror. Direção: Vários. Produção: vários. 44 a 89 minutos por episódio. Digital. Colorido. Reino Unido. 2011.

Brilho Eterno de Uma Mente Sem Lembranças. Eternal Sunshine of a Spotless Mind. Direção: GONDRY, Michel. Produção: BREGMAN, Antony. 108 Minutos. Digital. Colorido. Estados Unidos. 2004.

O Dia em que a Terra Parou. The Day the Earth Stood Still. Direção: WISE, Robert. Produção: BLAUSTEIN, Julia. 92 minutos. Digital. Preto e branco. Estados Unidos da América. 1951.

O Doador de Memórias. The Giver. Direção: NOYCE, Philip. Produção: BRIDGES, Jeff. 97 minutos. Digital. Colorido. Estados Unidos. 2014.

Esta Noite Encarnarei no teu Cadáver. Direção: MOJICA MARINS, José. Produção: PEREIRA, Augusto. 95 minutos. Digital. Preto e branco. Brasil. 1967.

A Guerra dos Mundos. The War of the worlds. Direção: HASKIN, Byron. Produção: PAL, George. 85 Minutos. Digital. Preto e branco. Estados Unidos da América. 1953.

Guerra nas Estrelas. Star Wars. Direção: LUCAS, George. Produção: CURTIS, Gary. 121 minutos. Digital. Colorido. Estados Unidos. 1977.

Guia do Mochileiro das Galáxias. The Hitchhicker's Guide to the galaxy. Direção: JENNINGS, Garth. Produção: ADAMS, Douglas. 110 minutos. Digital. Colorido. Estados Unidos/Reino Unido. 2005.

Idiocracia. Idiocracy. Direção: JUDGE, Mike. Produção: KOPLOVITZ, Elisa. 84 minutos. Digital. Colorido. Alemanha. 2006.

Kong: A Ilha da Caveira. Kong: Skull Island. Direção: VOGT-ROBERTS , Jordan. Produção: BOSSI, Debbi. 118 minutos. Digital. Colorido. Estados Unidos da América. 2017.

A Mosca. The Fly. Direção: CRONENBERG, David. Produção: CORNFELD, Stuart. 96 minutos. Digital. Colorido. Estados Unidos, Reino Unido, Canadá. 1986.

O Nevoeiro. The Mist. Direção: DARABONT , Frank. Produção: GARDUNO, Anna. 126 Minutos. Digital. Colorido. Estados Unidos da América. 2007.

Nosedive. Direção: WRIGHT, Joe. Produção: BORG, Laurie. 63 minutos. Digital. Colorido. Reino Unido. 2016.

O Planeta dos Macacos. Planet of the Apes. Direção: SCHAFFNER , Franklin J.. Produção: ABRAHAMS, Mort. 112 minutos. Digital. Colorido. Estados Unidos da América. 1968.

Questão de Tempo. About Time. Direção: CURTIS, Richard. Produção: BEVAN, Tim. 123 minutos. Digital. Colorido. Reino Unido. 2013.

Wall-E. Direção: STANTON, Andrew. Produção: COLLINS, Lindsay. 98 minutos. Digital. Colorido. Estados Unidos. 2008.

Entrevistas

SIRIUS. Entrevista concedida a Bruno Eduardo Morais de Araújo, em 14/03/2017 para o projeto de pesquisa *Cinema de ficção científica na escola*. Arquivo GPP. Transcrição: Bruno Eduardo Morais de Araújo. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/mestrado. Goiânia: UFG, 2017.

CANOPUS. Entrevista concedida a Bruno Eduardo Morais de Araújo, em 17/03/2017 para o projeto de pesquisa *Cinema de ficção científica na escola*. Arquivo GPP. Transcrição: Bruno Eduardo Morais de Araújo. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/mestrado. Goiânia: UFG, 2017.

CENTAURI. Entrevista concedida a Bruno Eduardo Morais de Araújo, em 17/03/2017 para o projeto de pesquisa *Cinema de ficção científica na escola*. Arquivo GPP. Transcrição: Bruno Eduardo Morais de Araújo. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/mestrado. Goiânia: UFG, 2017.

ARCTURUS. Entrevista concedida a Bruno Eduardo Morais de Araújo, em 17/03/2017 para o projeto de pesquisa *Cinema de ficção científica na escola*. Arquivo GPP. Transcrição: Bruno Eduardo Morais de Araújo. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/mestrado. Goiânia: UFG, 2017.

VEGA. Entrevista concedida a Bruno Eduardo Morais de Araújo, em 17/03/2017 para o projeto de pesquisa *Cinema de ficção científica na escola*. Arquivo GPP. Transcrição: Bruno Eduardo Morais de Araújo. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/mestrado. Goiânia: UFG, 2017.

CAPELA. Entrevista concedida a Bruno Eduardo Morais de Araújo, em 17/03/2017 para o projeto de pesquisa *Cinema de ficção científica na escola*. Arquivo GPP. Transcrição: Bruno Eduardo Morais de Araújo. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/mestrado. Goiânia: UFG, 2017.

RIGEL. Entrevista concedida a Bruno Eduardo Morais de Araújo, em 21/03/2017 para o projeto de pesquisa *Cinema de ficção científica na escola*. Arquivo GPP. Transcrição: Bruno Eduardo Morais de Araújo. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/mestrado. Goiânia: UFG, 2017.

BETELGEUSE. Entrevista concedida a Bruno Eduardo Morais de Araújo, em 05/04/2017 para o projeto de pesquisa *Cinema de ficção científica na escola*. Arquivo GPP. Transcrição: Bruno Eduardo Morais de Araújo. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/mestrado. Goiânia: UFG, 2017.