

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTE  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA ZAUPA

O FILME NA ESCOLA:  
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS

Brasília

2013

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA ZAUPA

O FILME NA ESCOLA:  
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Arte da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Arte, na Área de Concentração em Arte Contemporânea, na Linha de Pesquisa em Educação em Artes Visuais. Orientador: Professor Dr. Belidson Dias

Brasília

2013

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA ZAUPA

O FILME NA ESCOLA:  
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS ARTES VISUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação do Instituto de Arte da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Arte, na Área de Concentração em Arte Contemporânea e da Linha de Pesquisa em Educação em Artes Visuais.

Banca Examinadora:

---

Professor Doutor Belidson Dias Bezerra Júnior - UnB (Orientador)

---

Professora Doutora Alice Fátima Martins - UFG

---

Professora Doutora Fernanda Müller - UnB

---

Professora Doutora Lisa Minari Hargreaves- UnB

Conceito:

---

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

À Sandra, Marília e Maiara,  
minha mãe e minhas filhas.

## AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas Maiara e Marília pelas presenças que ancoram a minha vida, pelo carinho, pelo estímulo a continuar e pela paciência em me acompanhar por todo o percurso deste estudo.

Ao Rogério Marcos por ter sempre me ouvido, ponderado, motivado e principalmente por ter acreditado mais em mim do que eu mesma.

Ao meu orientador Belidson Dias pelo acolhimento, pelas luzes acadêmicas, pelo norte e pelas orientações ao mesmo tempo firmes e delicadas que me ajudaram a traçar passo a passo este trabalho.

A todos os meus professores do Instituto de Arte da UnB: Fernando Bastos (que saudade!), Geraldo Orthof, Maria Beatriz de Medeiros, Maria Grace Freitas, Roberta Matsumoto e Sílvio Zamboni que contribuíram para a minha caminhada acadêmica.

Aos meus amigos queridos, professora Fatima Cader e professor Ronaldo Conde pelos debates e exemplos pertinentes e estimulantes. Ao amigo Sandro Alves pela biblioteca e ouvidos sempre disponíveis.

De modo especial agradeço aos professores e alunos do CMB que participaram deste trabalho. Especialmente ao Cel. Samuel Horn e ao Cel. Bandeira pelo apoio na realização da pesquisa. Ao Cel. Roberto Nunes e à Ten. Alessandra Campos pela imensa boa vontade na adequação das minhas atividades profissionais às necessidades geradas pelos estudos do mestrado. E à Cap. Selma Gonzalez e à Professora Thelmy Resende, pelo apoio e muito mais pelo incentivo.

Aos colegas da linha de pesquisa em Educação em Artes Visuais pelo companheirismo suave e alegre.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Arte da UnB.

E a todos que direta ou indiretamente participaram deste percurso.

*Vale lembrar que tomar filmes como objeto de estudo não implica negar a magia e o encantamento que eles provocam nos espectadores.*

Rosália Duarte, educadora.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a utilização do filme na sala de aula. No desenvolvimento foi realizada uma revisão bibliográfica de Estudos Visuais, Cultura Visual e Estudos em Cultura Visual com ênfase na utilização do filme na sala de aula. Procurou-se fazer um levantamento sobre o filme como recurso didático e, no processo, foi possível delinear abordagens pedagógicas contemporâneas dadas ao filme em sua utilização por professores. O estudo envolveu professores e alunos do Colégio Militar de Brasília, Distrito Federal. Foram analisadas as condições materiais, a rotina, as práticas, os conceitos e a presença dos estudos em cultura visual na relação de ensino por meio do filme. Essencialmente, as práticas dos educadores em conexão à exibição e estudos envolvendo o filme na sala de aula foram consideradas em relação às abordagens do filme como objeto pedagógico, cultural e de estudos de cultura visual. Analisou-se ainda se os recentes Estudos em Cultura Visual encontram reflexo no esforço educativo realizado pelos professores do Colégio Militar de Brasília na utilização do filme no processo escolar. Entre os entendimentos iniciais, resultados desta investigação, destacou-se a necessidade atual de educar uma visão ampliada aos estudos do contexto da visualidade do filme, independente de considerar seus objetos e sujeitos como arte, e à análise da influência da visualidade em geral nas práticas sociais e na construção de subjetividades como fundamentos que perpassam o campo dos Estudos Visuais, da Cultura Visual e o uso educativo neles baseados: A Educação da Cultura Visual ou Educação da Visualidade. Concluiu-se também que os educadores do Colégio Militar de Brasília apesar de considerarem os filmes como artefatos ricos potencialmente de conhecimentos e capazes de influenciar a construção de identidades, abordam o filme notadamente com foco na melhoria do desempenho do conteúdo escolar curricular e com predominância na abordagem do filme como objeto pedagógico.

Palavras Chave: Filme. Cultura Visual. Educação em Artes Visuais.

## ABSTRACT

This study aimed at investigating the use of film in the classroom. Its development was made initially by literature reviews of Visual Studies, Visual Culture and Visual Culture Studies which emphasize the use of film in the classroom as didactic resources; and in its process it was possible to identify contemporary pedagogical approaches drawn from teachers' film usage in class. The study had as subject participants some teachers and students from a Brazilian Army Public School located at Brasília in the Brazilian Federal District. The material conditions were analyzed, as well as routines, practices, concepts and presences of visual culture studies related to the use of film in teaching activities. Practices of the educators connected to the exhibition and studies involving the use of film in the classroom were related to the approaches of film as a pedagogical cultural object and visual culture studies. Analyses were made to verify if visual cultural studies found reflex in the teaching efforts performed by these particular teachers who draw from film to implement their teaching processes. Among initial findings of this research, it is noted that there is a contemporary need to educate for a broader view of studying the context of film visualities, regardless of considering its objects and subjects as art or not; and the analysis of the influence of visibility in social practices and in the construction of subjectivities as foundations that underlie the field of Visual Studies, Visual Culture and the educational practices based on them: meaning Visual Culture Education or Visual Education. The findings pointed out that despite these educators considered film as well-informed artifacts capable of influencing identities' construction , they focus their pedagogical practices in the classroom by using film mainly as tools for improvement of curricular performances; and largely regarded film as a pedagogical object.

Keywords: Film. Visual Culture. Education in Visual Arts

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome
CD	Compact Disc
CMB	Colégio Militar de Brasília
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DEPA	Diretoria de Ensino e Preparatório e Assistencial
DF	Distrito Federal
DVD	Digital Versatile Disc
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EsPCEX	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FBI	Federal Bureau of Investigation
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fename	Fundação Nacional do Livro Didático
GED	Grupo de Estudos Doutrinários
HIV	Human Immunodeficiency Virus
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCE	Instituto Nacional do Cinema Educativo
INL	Instituto Nacional do Livro
LDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAE	Núcleo de Alunos Evangélicos
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLADIS	Plano de Atividades Didáticas
PLIDEF	Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
Prevest	Pré vestibular
R69	Regulamento 69
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SP	São Paulo
SRAV	Serviço de Recursos Audiovisuais
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TV	Televisão
UCM	União Católica dos Militares
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
VHS	Video Home System

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Resultado das Olimpíadas do Conhecimento - 2010
- Quadro 2 - Características da Educação em Cultura Visual na Escola
- Quadro 3 - Exemplos de atividades práticas no desenvolvimento dos Estudos em Cultura Visual na Escola
- Quadro 4 - Oposições que estruturam a narrativa em Procura-se Susan Desesperadamente (1985)
- Quadro 5 - Distribuição dos professores participantes segundo o ano de ensino que atuam
- Quadro 6 - Faixa etária e tempo de graduação dos professores participantes
- Quadro 7 - Distribuição dos professores participantes por disciplina

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Alunos do Ensino Médio em atividade no miniauditório do CMB
- Figura 2 - Alunos do Ensino Médio em atividade no miniauditório do CMB
- Figura 3 - Fachada do CMB
- Figura 4 - Foto aérea do CMB
- Figura 5 - Grupo de alunas do CMB
- Figura 6 - Grupo de alunas do CMB
- Figura 7 - Alunos em formatura no CMB
- Figura 8 - Atividades desportivas e culturais no CMB
- Figura 9 - Alunos em aula no CMB

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Frequência dos alunos no Cineclube.
- Gráfico 2 - Ausência no Cineclube.
- Gráfico 3 - Assiduidade ao Cineclube.
- Gráfico 4 - Gratificação para a presença no Cineclube.
- Gráfico 5 - Realização de discussões após o filme.
- Gráfico 6 - Frequência ao cinema.
- Gráfico 7 - Frequência em assistir filmes e casa.
- Gráfico 8 - Gênero fílmico preferido.
- Gráfico 9 - Elementos de atração do filme.
- Gráfico 10 - Embasamento teórico sobre filmes.
- Gráfico 11 - Estudos sobre mídia na educação.
- Gráfico 12 - Uso de filmes na escola.
- Gráfico 13 - Motivos para não usar filmes na escola.
- Gráfico 14 - Motivos para usar o filme na escola.
- Gráfico 15 - Tipo de filme exibido na escola.
- Gráfico 16 - Exibição integral de filmes.
- Gráfico 17 - Momentos de exibições de filmes.
- Gráfico 18 - Relevância do uso de filmes no ensino.
- Gráfico 19 - Relevância no uso de filmes comerciais.
- Gráfico 20 - Motivos para escolha de um filme.
- Gráfico 21 - Contribuição do filme para a disciplina.
- Gráfico 22 - Mudanças esperadas nos alunos.
- Gráfico 23 - Influência dos filmes.
- Gráfico 24 - Influência dos filmes na escola.
- Gráfico 25 - Relevância da discussão sobre o filme.
- Gráfico 26 - Aspectos da discussão sobre o filme.
- Gráfico 27 - Preferência no uso da mídia.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>1.O CINECLUBE DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA</b>	18
1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO NOME “CINECLUBE”	28
<b>2.ESTUDOS VISUAIS, CULTURA VISUAL E ESTUDOS EM CULTURA VISUAL</b>	32
2.1. ESTUDOS VISUAIS	32
2.2. CULTURA VISUAL	36
2.3. ESTUDOS EM CULTURA VISUAL	39
<b>3. O FILME VAI Á ESCOLA</b>	52
3.1. O FILME EDUCATIVO E O LIVRO DIDÁTICO	52
3.1. O FILME COMERCIAL E O LIVRO LITERÁRIO	61
3.3. A SEDUÇÃO DE USAR FILMES COMERCIAIS NA ESCOLA	66
3.4. A PRÁTICA DO FILME COMERCIAL NA SALA DE AULA	69
<b>4. AS ABORDAGENS DO FILME COMERCIAL NA ESCOLA</b>	73
4.1. O FILME COMO OBJETO PEDAGÓGICO	73
4.2. O FILME COMO OBJETO CULTURAL	81
4.3. O FILME COMO OBJETO DE ESTUDOS DA CULTURA VISUAL	87
<b>5. O FILME NO CMB</b>	99
5.1. MÉTODO	99
5.2. PARTICIPANTES	100
5.3. DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	103
5.4. PROCEDIMENTOS GERAIS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	104

5.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	107
5.5.1. Resultados obtidos com a aplicação do Instrumento 1	107
5.5.2. Resultados obtidos com a aplicação do Instrumento 2	117
5.5.3. Resultados obtidos com a aplicação do Instrumento 3	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	145
<b>REFERÊNCIAS</b>	153
<b>APÊNDICES</b>	166
APÊNDICE A. INSTRUMENTO DE PESQUISA 1	166
APÊNDICE B. INSTRUMENTO DE PESQUISA 2	172
APÊNDICE C. INSTRUMENTO DE PESQUISA 3	174
APÊNDICE D. TABULAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA 1	180
APÊNDICE E. TABULAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA 2	189
APÊNDICE F. TABULAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA 3	192

## INTRODUÇÃO

O presente estudo discorre sobre diferentes abordagens que o professor pode imprimir na utilização do filme em seu esforço educativo. Ademais, concentra-se especialmente no exame da utilização dos filmes comerciais realizada pelos professores do Colégio Militar de Brasília (CMB) em suas atividades educativas levando em consideração sua abordagem como objeto pedagógico, cultural ou de estudos da cultura visual.

Por meio desta pesquisa questiono se a prática de uso de filmes na escola utilizando a abordagem dos estudos de cultura visual, cuja literatura é relativamente recente como veremos a seguir, já se encontra como atividade estabelecida no cotidiano escolar. Deste modo, a perspectiva de analisar a presença e a utilização do filme na escola da atualidade, essencialmente em relação à abordagem prática que os professores empregam ao exibir o filme, bem como a aplicação de conceitos pertinentes aos estudos de cultura visual estruturaram este trabalho. Para tanto, esta pesquisa se concentrou na utilização do filme no cotidiano escolar do CMB

A ideia de realizar a pesquisa sobre a utilização de filmes na prática educativa, surgiu ao longo de mais de uma década de minha prática pedagógica como arte/educadora no ensino fundamental e médio em escolas privadas da capital federal, na qual muitas foram as oportunidades de utilizar o filme em aulas e ainda de observar e interagir na utilização que meus colegas, professores de outras disciplinas, faziam das películas na escola. Esta experiência despertou em mim o interesse pelo tema.

A eleição do CMB para a realização do estudo de caso, e em especial do Cineclube deveu-se, principalmente, à minha curiosidade e ao meu encantamento com a presença de um cineclube na instituição. Um cineclube, tradicionalmente focado na análise e no debate do objeto fílmico, bem como pelo estímulo à interpretação e a reflexão sobre o filme, não parecia harmonizar com o tipo de ensino reconhecido como preparatório às escolas militares,

impresso pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), do qual o CMB é integrante.

Inúmeras vezes, ao circular pelos corredores do CMB, observei cartazes que convidavam os alunos do 3º ano para as apresentações fílmicas do Cineclube. Estes cartazes me cativaram tanto, que ponderei a presença do cineclube na instituição e me interroguei se as nuances da abordagem do filme que os professores estariam empregando no CMB seriam compatíveis com os novos estudos em cultura visual.

No desenvolvimento deste estudo considerei que o trabalho com filmes nas salas de aula brasileiras tem crescido a despeito das dificuldades técnicas, materiais, conceituais envolvidas desde a formação de professores até a sua utilização, como também políticas públicas específicas para a área e também. é evidente que professores e alunos possuem cada vez mais acesso a bens que proporcionam a exibição de filmes nas aulas e o interesse em atividades educativas dinâmicas e atraentes, que movimentam os ânimos da comunidade escolar.

O primeiro capítulo desta dissertação qualifica e delinea as características do CMB na utilização de filmes comerciais nas atividades educativas exercidas por seus professores, exibindo-os parcialmente em suas aulas regulares e também integralmente num cineclube. Este cineclube organizado pelos professores do 3º ano do ensino médio e oferecido aos alunos deste ano de ensino soma-se às inúmeras e diversificadas atividades extraclasse oferecidas aos estudantes do CMB. Esta atividade cineclubista exhibe e discute filmes integralmente no contraturno, e, para tanto, utiliza o miniauditório do colégio, que dispõe de 200 cadeiras estofadas, ambiente amplo e acústico, ar condicionado, projetor e sistema de som, com o mesmo conforto de uma sala de cinema.

O segundo capítulo deste trabalho discorre sobre os estudos visuais, a cultura visual e os estudos de cultura visual tecendo delineamentos sobre cada um deles com base na revisão da literatura, como forma de fundamentar as observações sobre a abordagem do filme como objeto de estudos da cultura

visual tratadas neste estudo. Neste capítulo depreende-se que a visualidade contemporânea penetra todos os campos da vida social e influencia os processos de produção de significados e as práticas sociais. Com base nos autores estudados evidencia-se que os Estudos Visuais delineiam um determinado campo de estudos no qual as relações entre o homem e o mundo são cada vez mais evidenciadas pelo olhar. A Cultura Visual pode ser entendida como o objeto de estudos deste campo que toma a visualidade como arena de criação e discussão de significados. Já os Estudos em Cultura Visual correspondem à prática pedagógica que lida com a visualidade cotidiana, com a intenção principal de estimular apreciação crítica e criativa com as imagens da cultura visual, e ainda busca ressaltar a influência da visualidade na formação de identidades, subjetividades e nas práticas sociais do homem contemporâneo.

O terceiro capítulo descreve a presença do filme na escola, considerando as características do filme educativo e do filme comercial em comparação ao livro didático e literário, na qualidade de materiais didáticos à disposição dos educadores. Compara e discute os usos históricos do filme educativo e possibilidades de uso dos filmes comerciais na escola, principalmente, levando em consideração a proliferação do uso do filme na escola, aparentemente influenciado pelo custo relativamente baixo dos recursos materiais para exibição e ainda por seu consumo cotidiano que influencia a visão de mundo das pessoas. Além disso, também debate a sedução de trabalhar com filmes comerciais na escola por seu potencial de motivação dos alunos e das numerosas possibilidades de aproveitamento na atividade educativa, ainda que eles não tenham sido produzidos com vista à sua utilização em atividade escolar ou pedagógica específica.

O quarto capítulo oferece três abordagens da utilização do filme comercial na escola e trata das características de cada uma, levantadas a partir da literatura existente. Considera que abordagem do filme comercial como objeto pedagógico potencializa o caráter informativo da imagem ao assumir um papel essencialmente ilustrativo como forma de explicitar, reforçar ou desdobrar conteúdos estudados. Por sua vez, a abordagem como objeto cultural

propõe contemplar o filme como objeto da cultura, explorar os seus sistemas significadores evidenciados na construção cinematográfica e realçar seu valor como patrimônio artístico e cultural. Na primeira abordagem nota-se o foco no conteúdo escolar e com o que se pode aprender por meio do filme, na segunda busca-se compreender o artefato fílmico e valorizá-lo como fenômeno cultural. Já a abordagem do filme como objeto de estudos da cultura visual focaliza o estudo crítico das imagens presentes nos filmes que participam do dia a dia dos jovens e influenciam a formação de suas identidades, suas percepções de mundo e suas práticas sociais. Busca desenvolver nos estudantes a capacidade crítica, que não universalize a interpretação, mas a estimule numa concepção autônoma do discurso visual.

O quinto capítulo apresenta o estudo de caso desenvolvido no CMB e detalha a descrição do método desenvolvido durante o processo de coleta e análise de dados, apresentada os participantes da pesquisa, os instrumentos, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como a apresentação e análise dos resultados de cada um dos três instrumentos de pesquisa aplicados.

Finalmente, a título de conclusão, empreendo algumas considerações finais sobre as potencialidades e os achados desta pesquisa.

## 1. O CINECLUBE DO COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA

Este trabalho se concentra na utilização contemporânea dos filmes comerciais na escola em conformidade com as diferentes abordagens que o professor pode imprimir à película em seu uso cotidiano no ensino fundamental e médio.

Justifica-se pela intensidade pela qual os filmes têm participado das aulas das escolas da atualidade, em consequência da incursão das imagens em todos os campos do saber e de sua influência nos processos de produção de significados e nas práticas sociais. Neste sentido, nota-se que, com as relações entre as pessoas e seu ambiente cada vez mais evidenciadas pela dimensão visual, o material didático utilizado pelo professor também tem refletido mais e mais a utilização de imagens e, conseqüentemente, o uso de filmes comerciais no desenvolvimento de suas atividades educativas realizado nas escolas. O que suscita o problema da adequação e das abordagens possíveis dos filmes comerciais nas aulas, posto que os mesmos não foram produzidos especificamente para serem utilizados na escola.

Para o desenvolvimento deste estudo fez-se a opção por uma instituição de ensino cuja estrutura física permitisse, e até mesmo facilitasse, a exibição de filmes aos alunos. A eleição da escola também considerou os índices que atestam a excelência na qualidade do ensino oferecida, inferindo que estes resultam essencialmente das atividades educativas propostas pelos professores e realizadas pelos alunos. Atividades estas que englobam os distintos enfoques cunhados pelo educador à utilização dos filmes no ambiente escolar, levando em consideração sua abordagem como objeto pedagógico, cultural ou de estudos da cultura visual.

A escolha recaiu sobre o uso do filme na prática educativa do CMB, especialmente nas atividades do Cineclube que integra a miríade de práticas direta ou indiretamente relacionadas ao trabalho pedagógico ofertado aos alunos no CMB e que está à disposição dos alunos do 3<sup>a</sup> ano do Ensino Médio. As atividades deste Cineclube são realizadas no contraturno, conforme

demanda dos professores do 3º ano do Ensino Médio e as projeções de filmes se dão no miniauditório do colégio, que dispõe de 200 cadeiras estofadas, ambiente amplo e acústico, ar condicionado, projetor e sistema de som. Assim, os filmes são projetados em sua integralidade, com o conforto de uma sala de cinema.

O Cineclube se desenvolve essencialmente por iniciativa dos educadores que atuam no 3ª ano do ensino médio. Tal iniciativa é informal e, apesar de ser exercida como prática educativa, não consta do projeto pedagógico da instituição, ou seja, não foi proposta formalmente à Diretoria de Ensino e Preparatório e Assistencial (DEPA). Vale informar que, em geral, para o exercício de atividades extraclasse em colégios militares, tais como estabelecimento de clubes, grêmios e grupos, exige-se apresentação de proposta e a sua aprovação pela DEPA. Além de não constar da proposta pedagógica dentro do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), o Cineclube representa uma iniciativa, até o presente, exclusiva dos educadores do CMB, pois não consta que outros colégios militares tenham cineclubes ativos.



Figura 1 – Alunos do Ensino Médio em atividade no miniauditório do CMB

Fonte: CMB © Maricélia Porto Lima de Oliveira.

Diante deste contexto, o Cineclube do CMB não tem documento de criação, regulamento ou registro formal de seu funcionamento de mais de uma década. Suas atividades foram mais ou menos intensas, de acordo com o

interesse e com a disponibilidade dos docentes que compunham a equipe do 3<sup>a</sup> ano a cada ano letivo. Equipe esta que apesar das pequenas flutuações anuais, evidenciadas pela contratação, transferência ou aposentadoria docente, tem mantido a atividade do Cineclube constante, porém, registrada principalmente na memória daqueles educadores e estudantes que dela participaram.



Figura 2 – Alunos do Ensino Médio em atividade no miniauditoria do CMB  
Fonte: CMB © Maricélia Porto Lima de Oliveira.

Além desta atividade cineclubista, exclusiva do 3<sup>o</sup> ano do ensino médio, outros professores do CMB, de anos escolares e disciplinas diversas, eventualmente usam filmes na sua atividade educativa, mas o fazem em suas aulas e não no contraturno e nem tampouco com o uso do miniauditório. Este trabalho concentra-se, portanto, no estudo da abordagem evidenciada pela exibição integral dos filmes comerciais realizada pelos professores no referido cineclube, bem como pelas apresentações parciais dos filmes efetivados pelos outros professores durante suas aulas regulares no CMB.

O CMB é uma instituição pública federal de ensino cujos alunos tem se destacado reiteradamente nas olimpíadas do conhecimento de que participou, além de ter recebido nota 6,7 no IDEB de 2011, sendo a melhor classificação entre as escolas públicas do Distrito Federal.

O Quadro 1, referente ao ano letivo de 2010, demonstra os resultados obtidos pelos alunos do CMB em várias Olimpíadas do Conhecimento:

Quadro 1. Resultados das Olimpíadas do Conhecimento – 2010

Modalidade	Nível	Ano	Ouro	Prata	Bronze	Menção Honrosa	Obs
32ª Olimpíada Brasileira do Conhecimento	1	6º e 7º anos/EF	-	1	-	6	(1)
Idem	2	8º e 9º anos/EF	-	2	-	1	(1)
Idem	3	E M	-	1	-	2	(1)
6ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas	1	6º e 7º anos/EF	18	7	7	3	(1, 2)
Idem	2	8º e 9º anos/EF	31	8	5	24	(1, 2)
Idem	3	E M	4	9	10	4	(1, 2)
Olimpíada Brasileira de Física	Nacional	E M	1	2	5	3	(1, 2)
VIII Olimpíada Brasileira de Química	Regional	E M	8	5	5	14	-
Idem	Nacional	E M	-	2	4	2	-
XIII Olimpíada Brasileira de Astronomia e Aeronáutica	3	E F	-	6	12	-	(1)
Idem	4	E M	1	20	17	-	(3)

Observações: (1) Primeiro lugar no DF; (2) Cerimônia de Premiação não definida pela organização da Olimpíada (3) Não há certificação de Menção Honrosa. Fonte: Divisão de Ensino do CMB.

As práticas didático-pedagógicas em vigor no Sistema Colégio Militar do Brasil subordinam-se às normas e determinações do sistema de ensino do Exército e, em paralelo, satisfazem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principal documento de referência, que constitui os princípios e desígnios da educação brasileira. Com a finalidade de proporcionar aos estudantes a exploração e o desenvolvimento de suas potencialidades, os colégios militares buscam promover a preparação do cidadão e sua qualificação para o trabalho, bem como promover a educação em conformidade aos valores, costumes e tradições do Exército.

O SCMB é orientado pela legislação federal, no que tange aos ensinos fundamental e médio, mas possui características próprias, norteadas por documentos de referência do Ministério da Defesa, especialmente pelo

Regulamento dos Colégios Militares (R-69), aprovado pela Portaria nº 42, de 6 de fevereiro de 2008.

O primeiro Colégio Militar nasceu, oficialmente, pelo Decreto Imperial nº 10.202, de 9 de março de 1889, com o nome de Imperial Colégio Militar da Corte, hoje o tradicional Colégio Militar do Rio de Janeiro.

No que se refere ao CMB, o seu primeiro ano de funcionamento foi em 1979. Assim como os outros 11 colégios que constituem o SCMB, o CMB nasceu com uma proposta de educação para orientar as futuras gerações e para proporcionar ambiente escolar que privilegiasse a formação de uma cidadania baseada nos valores castrenses, com observância à hierarquia, à disciplina militar, às leis, à camaradagem e ao patriotismo.



Figura 3 - Fachada do CMB -Fonte: CMB © Maricélia Porto Lima de Oliveira.

Ocupando uma área de 235.167m<sup>2</sup> e com cerca de 60.000m<sup>2</sup> de área construída, o CMB ocupa três quadras do Setor de Grandes Áreas Norte - 902, 903 e 904, do Plano Piloto de Capital Federal e foi edificado conforme projeto arquitetônico sob a responsabilidade do arquiteto Oscar Niemeyer. Constitui-se no maior colégio militar do sistema, tanto em espaço físico quanto em número

de servidores civis e militares, bem como em número de alunos, que, no presente, ultrapassa 3.200 estudantes.



Figura 4 – Foto aérea do CMB - Fonte: CMB © Maricélia Porto Lima de Oliveira.

Desde sua criação, o CMB abriga um alunado masculino, formado, em grande parte, por dependentes de militares transferidos para Brasília e por uma minoria de estudantes do meio civil, aprovados no concorrido concurso de admissão. A partir de 1989, o colégio passou a aceitar o ingresso de alunas.



Figura 5 – Grupo de alunas do CMB- Fonte: CMB © Maricélia Porto Lima de Oliveira.



Figura 6 - Grupo de alunas do CMB- Fonte: CMB © Maricélia Porto Lima de Oliveira.

O regulamento para a efetivação de matrícula de dependentes de militares no CMB, do mesmo modo que nos demais colégios do SCMB, não delimita critérios de acesso ou percentual para dependentes de praças ou oficiais. Então, todos concorrem em igualdade de condições.



Figura 7 - Alunos em formatura no CMB- Fonte: CMB © Maricélia Porto Lima de Oliveira.

A organização curricular do CMB contempla disciplinas de formação geral, complementada por instrução militar com o objetivo de “despertar a vocação para a carreira militar” (CMB, 2012, p.10), além de outras atividades

educativas, cívicas, culturais e esportivas, entre as quais é possível destacar – escolinhas de natação, judô, handebol, atletismo, futebol, esgrima, futsal, núcleo de dança, banda, coral e grupo de teatro.



Figura 8 – Atividades desportivas e culturais do CMB

Fonte: CMB © Maricélia Porto Lima de Oliveira.

O estabelecimento oferece ensino que pretende realizar uma preparação sólida e de qualidade para os estudantes, prioritariamente, prosseguirem seus estudos em escolas militares de ensino superior, e, secundariamente, para o ingresso em instituições civis de ensino superior.



Figura 9 – Alunos em aula no CMB - Fonte: CMB © Maricélia Porto Lima de Oliveira.

Ao final do 2º ano do ensino médio os estudantes que desejam seguir a carreira militar realizam Concurso de Admissão à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX). E, se aprovados, vão integrar o quadro de alunos daquela instituição de ensino militar, situada na cidade de Campinas, estado de São Paulo. Assim, lá realizam os estudos relativos ao 3º ano com vistas a concluírem o ensino médio e ingressarem no ensino superior das academias militares. Por sua vez, os alunos que não foram aprovados no concurso de Admissão à EsPCEX, e ainda aqueles que não tem interesse em seguir a carreira militar, continuam no colégio militar para cursar o 3º ano e concluir o ensino médio. Em consequência, os alunos remanescentes no 3º ano do ensino médio do CMB não irão seguir a carreira militar e visam aprovação nos vestibulares do ensino superior civil. Em atenção aos anseios do alunado e de suas famílias, o ensino do 3º ano do CMB direciona seus esforços para a aprovação nos vestibulares civis e seus professores gozam de certa flexibilidade no

desenvolvimento de atividades e conteúdos que possam complementar os estudos dos alunos. Prova disso é que o 3º ano do ensino médio é chamado no CMB de Prevest, ou seja, pré-vestibular.

Em atenção à proposta de oferecer aos alunos um ensino que atendesse, não só o currículo de ensino do CMB, que é o mesmo aplicado nos 12 colégios do SCMB, mas, ao mesmo tempo, alguns conteúdos e disciplinas que são exigidos nos vestibulares regionais, o corpo de professores do Prevest goza de certa liberdade de trabalho.

Exemplo disso é a disciplina de Arte. Originalmente, em concordância com os conteúdos desenvolvidos nos outros colégios do SCMB, a arte/educação é disciplina oferecida apenas no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental do CMB e não consta do rol de disciplinas e conteúdos desenvolvidos nas três séries do ensino médio. Porém, como forma de complementar os estudos dos alunos que vão realizar as provas do vestibular e do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, a disciplina de arte começou a ser oferecida também no 3º ano.

Como qualquer outra organização militar, o CMB possui uma estrutura hierárquica e curricular formatada e rigorosa. Esta maleabilidade na organização das disciplinas e oferta de conteúdos encontrada no Prevest do CMB é única na instituição e proporcionou o surgimento de propostas inovadoras no tradicional ensino militar. É o que se pode notar com a criação e manutenção do Cineclube, surgido a partir da iniciativa de seus professores, que extrapola a sala de aula e desenvolve conteúdos disciplinares apoiados em exibições fílmicas e no contraturno.

No entanto, como será possível observar neste trabalho principiado no Cineclube do Prevest, o estudo de caso sobre o uso do filme no CMB irá revelar também a utilização consistente de películas como auxiliares na atividade educativa exercida pelos professores nas aulas regulares das diversas disciplinas e em todos os outros anos de ensino desta instituição.

## 1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO NOME “CINECLUBE”

O contexto deste trabalho permite analisar e debater a escolha do nome “cineclube” para a atividade de exibição eventual de filmes aos alunos do 3º ano do ensino médio do CMB.

Historicamente os cineclubes tiveram especial atuação no estímulo à interpretação, reflexão e percepção da ideologia intrínseca ao filme, com o objetivo de promover níveis mais profundos de interpretação, associando-o ao contexto político, social, econômico e cultural, de forma aproximada à proposta nos estudos da cultura visual.

O primeiro cineclube brasileiro foi fundado em 1928, no Rio de Janeiro, se chamava Chaplin Club e seu nome evidenciava a fascinação dos intelectuais e escritores para com os filmes de Chaplin, considerados um emblema da luta pelo novo humanismo (GUSMÃO, 2008). Mas foi só a partir de 1946 que começou um período mais intenso de difusão de cineclubes no Brasil, a exemplo do cineclube da cidade paulista de Marília, que, em 1952, iniciou suas atividades com a exibição de “A dama de Xangai” (1947), filme dirigido por Orson Welles e com a atriz Rita Hayworth, no auge de sua beleza, como atriz principal (CARVALHO, 2011).

Historicamente, nota-se na literatura que o Cineclube de Marília inseria-se no processo de urbanização e de expansão industrial paulistano, o qual era movido por uma burguesia emergente, que pretendia participar do processo de promoção e incentivo da cultura, institucionalizando a arte, com a criação de museus, e redefinindo padrões estéticos, com a democratização da alta cultura. De acordo com Carvalho (2011), o cinema servia bem aos propósitos de aumentar o acesso aos bens culturais, antes restritos às elites. Nesse contexto, o Cineclube de Marília despontou como exemplo do movimento cineclubista que vinha acontecendo em todo o País, com o objetivo de criar um espaço cultural, no qual o público pudesse assistir filmes e sobre eles debater.

Nos anos 60, a atividade cineclubista se expandiu, atingindo museus, faculdades, escolas secundárias e entidades religiosas que se tornaram a principal marca do movimento cultural dos anos 50 e 60, do séc. XX. Já na

década de 70, surge o cineclubismo engajado, com ações direcionadas para o retorno da democracia, nos quais sindicatos, partidos e associações estudantis priorizavam o discurso político.

Conforme Gusmão (2008), os cineclubes foram organizações atuantes. Fomentaram grupos de discussão intelectual sobre cinema, trouxeram à baila preocupações socioculturais, posicionaram-se como agentes da discussão sobre a renovação do cinema nacional e travaram discussões teóricas sobre o cinema como forte meio de difusão cultural e de elevação da capacidade crítica do espectador. Essencialmente, consolidaram-se, também, como espaços de sociabilidade responsáveis pela inversão da polarização do uso do filme como projeto político e pedagógico nos moldes do filme educativo. Enquanto o filme educativo lidava com a formação do cidadão em conformidade com projetos pedagógicos orientados pelo Estado, as discussões cineclubistas se ocupavam, não só de nuances estéticas dos filmes de arte, mas também do desvelamento dos discursos fílmicos e da identificação de suas relações com o contexto social e com o cotidiano do espectador, no incentivo a interpretação própria, crítica e autônoma. Ou seja, em um sentido, o do filme educativo, encontrava-se o direcionamento do olhar e da interpretação. E em outro sentido, o do cineclubes, convidava-se a exploração pelo olhar e o estímulo à interpretação autônoma. Verifica-se, na conjuntura da atividade cineclubista, o embrião do uso do filme com estímulo ao desenvolvimento da criticidade do espectador.

Com a abertura política dos anos 80, muitos desses cineclubes engajados, cuja principal função era a conscientização política, diminuíram ou estancaram suas atividades. Paralelamente, nos anos 80, verificou-se a grande difusão dos filmes em VHS, disponíveis para exibições particulares; o que enfraqueceu, ainda mais, a prática de assistir a filmes e de discuti-los em grupos, pois os espectadores, além da opção do cinema, passaram a optar por assistir aos filmes no ambiente de sua própria casa, e os esclarecedores grupos de discussão, na forma de cineclubes, perderam a força.

De acordo com Gusmão (2008), o movimento cineclubista tratou, de certa maneira, dos processos de formação de gostos e opiniões e do consumo de

certas filmografias. No entanto, ao longo de sua trajetória, pelo uso descentralizado das discussões que promoveu, ocupou-se, também, ainda que timidamente, do deslinde dos discursos fílmicos. No sentido educativo, incentivou a formação do espectador crítico. Na realidade, fez uso do filme de modo bem diferente dos meios educacionais, que tinham, como objetivo, o nivelamento e a educação do povo em conformidade com o discurso do Estado. Em geral, os cineclubes, semearam a percepção do discurso fílmico e estimularam o desenvolvimento de espectadores críticos e conscientes das relações entre o filme e a sociedade.

Do que foi dito, o nome “cineclubes” evoca, para esta autora, principalmente duas ideias. A primeira como agente da discussão sobre o fenômeno do cinema, em discussões técnicas, teóricas e estéticas, focadas na valorização do filme como elemento artístico e cultural, característica presente no uso do filme como objeto da cultura. A segunda no desvelamento dos discursos fílmicos, no desenvolvimento da capacidade crítica e na identificação das relações do filme com o contexto e as práticas sociais e políticas evidenciadas no cotidiano do espectador, propriedade encontrada no uso do filme como objeto de estudos da cultura visual.

Apesar disso, de acordo com esta pesquisa, estas particularidades marcantes identificadas no movimento cineclubista acima descritas não foram observadas no Cineclubes do Prevest. Posto que este é revestido de características essencialmente ilustrativas, como modo de exemplificar e desdobrar o conteúdo disciplinar desenvolvido nas aulas, qualidade encontrada especialmente no uso do filme como objeto pedagógico. E ainda, no caso específico do Cineclubes do Prevest, como forma ampliação dos horizontes do programa desenvolvido nas disciplinas com foco na preparação dos alunos para os vestibulares das universidades civis, especialmente ao vestibular da universidade de Brasília. O que não se coaduna com o referencial histórico do uso do termo “cineclubes”.

A incongruência do nome escolhido para a atividade é notória e pode ser observada em mais um aspecto: em geral os cineclubes apresentam certa

frequência em suas exibições. Em sessões semanais, quinzenais ou mensais, os cineclubes trazem em seu funcionamento a essência da regularidade. No entanto, o cineclube do CMB apresenta-se sazonal. Filmes são apresentados na medida em que a equipe de professores sente necessidade de reforçar ou expandir e aprofundar o conteúdo desenvolvido em sua disciplina. Mas não há uma programação previa de exibições regulares de filmes.

## 2. ESTUDOS VISUAIS, CULTURA VISUAL E ESTUDOS EM CULTURA VISUAL

Centrado na variedade de enfoques que o professor pode estampar no uso do objeto fílmico em seu empenho educativo, este estudo oferece três diferentes abordagens, aqui denominadas de abordagem do filme como objeto educativo, como objeto cultural e como objeto de estudos da cultura visual. Esta pesquisa converge para a utilização do filme no cotidiano escolar do CMB e, fundamentalmente, para a aplicação de conceitos pertinentes aos estudos de cultura visual no emprego das películas exibidas pelos professores em suas atividades educativas. Os Estudos em Cultura Visual, matéria relativamente recente e que alicerça a abordagem do filme na escola como objeto de estudos da cultura visual, constitui-se desdobramento estabelecido a partir dos Estudos Visuais e da Cultura Visual, o que justifica a presente revisão de literatura.

### 2.1 ESTUDOS VISUAIS

As imagens da contemporaneidade se multiplicam, expandem, interconectam e vem gradativamente penetrando todos os campos do saber. Sua circulação pública, livre e quase onipresente toma volume e interfere nos processos de produção de significados e nas práticas sociais. A influência da visualidade conquista espaços sociais e inspira a necessidade de estudos que atuem na interseção de diversas vias das ciências da arte com o objetivo de analisar sua importância crescente nas sociedades contemporâneas. Mitchell (2003) considera que mudanças no campo da cultura têm provocado alterações nas práticas sociais do ver e do pensar o mundo. Tais mudanças, incrementadas pelo despertar das pessoas para as tecnologias visuais estimularam uma nova área de estudos acadêmicos que incorpora Estudos Visuais, Cultura Visual e Estudos em Cultura Visual.

Com as relações entre o homem e o mundo cada vez mais evidenciadas pelo olhar e a dimensão visual prosperando no cotidiano, os Estudos Visuais formam um campo de investigação científica focado nas conexões entre o

homem e a visualidade, além de questionar como as práticas de ver tem influenciado nossa percepção simbólica, entendida como um processo mental no qual o homem organiza, processa, resgata e interpreta informações, nossa construção da visão de mundo e nossa prática social cotidiana. Surgidos aproximadamente na virada do séc. XX para o séc. XXI, as investigações científicas denominadas Estudos Visuais desenvolvidas especialmente por Mirzoeff (2002), Mitchell (2003) e Brea (2006), que abordam a influência social das imagens na constituição da subjetividade humana, bem como analisam os processos de construção cultural da visualidade.

Neste sentido, Brea (2006), destaca que o surgimento destas investigações promoveu uma revolução no cenário acadêmico do estudo crítico das práticas artísticas e culturais particularmente por tratar de questões pertinentes às disciplinas clássicas do campo da arte tais como teoria da arte ou estética e história da arte. A territorialidade destas disciplinas que se encontrava mais ou menos estável e reconhecida foi abalada e questionada, uma vez que as ciências da arte se mantinham alheias à nova visualidade presente no contexto social. Brea (Ibidem) é mais enfático na medida em que afirma que os Estudos Visuais possibilitam o entrelaçamento das disciplinas clássicas das ciências da arte, ao mesmo tempo, trata da indefinição de seus contornos, em uma perspectiva crítica e contextualizada. Para ele, o desbordamento dos limites disciplinares implica e provoca a necessidade de novas metodologias transdisciplinares que repensem as práticas e suscitem simbolismos e significados culturais. Além do mais, apresenta os Estudos Visuais como um equipamento metodológico que objetiva pensar as imagens pelo atravessamento de questões pertinentes a várias áreas do conhecimento não restritas à arte.

Seguindo este raciocínio, Mirzoeff (2002), afirma que o surgimento de um campo de estudos transdisciplinar acerca da visualidade ocorreu em consequência da influência da tecnologia digital e da miríade de possibilidades imagéticas criadas pela multimídia. Por sua vez Mitchell (2003) considera que os Estudos Visuais formam um campo interdisciplinar que se vale de suas fontes e daquelas de outras disciplinas para construir um novo objeto de

investigação, assumindo a complexidade presente no contexto social e humano no qual estamos imersos. No bojo das reflexões de Mirzoeff (Ibidem), Mitchell (Ibidem) e Brea (Ibidem) infere-se que os Estudos Visuais propõem a exploração da visualidade por meio de uma perspectiva transdisciplinar, instrumentalizando o pesquisador em campos como semiótica, sociologia, psicologia, filosofia, antropologia, história, história da arte e estética, entre outros, ultrapassando barreiras epistemológicas com vistas a um campo ampliado de estudos da cultura e do visual.

O desbordamento citado por Brea (2006) se aplica também à questão do objeto dos Estudos Visuais que se apresentaria sem limites de forma ou material, numa ampliação do campo de estudos tradicional das disciplinas clássicas das ciências da arte. A este respeito afirma que:

Nem os suportes, nem as linguagens, nem as maneiras de fazer dos artistas tem tolerado delimitação ou clausura alguma, e isso vem exigindo dos discursos que falam sobre o assunto uma flexibilidade similar, capaz de abarcar igualmente procedimentos, materiais, mediações, etc. cada vez mais amplos e diversificados. O desbordamento de limites e fronteiras e a hibridação entre práticas diversas são fatos (por exemplo, e para citar só um caso muito evidente, entre o cinema e o vídeo), e parece inevitável que o discurso crítico artístico amplie seus recursos tácticos e analíticos – sua maquinaria crítica e interpretativa – para abarcar com tanta solvência quanto seja possível essa extensão – e interseção – dos modos de fazer das próprias práticas, cada dia mais contaminadas, intercaladas e indistinguíveis não só de outros suportes, gêneros, disciplinas e mediações, mas incluídos em outros usos da prática social, política, a construção da vida cotidiana, os processos de construção da identidade, ...etc.<sup>1</sup> (BREA, 2006, p. 11) [tradução da autora]

---

<sup>1</sup> Ni los suportes, ni los lenguajes, ni las maneras de hacer de los artistas han tolerado delimitación o clausura alguna, y eso viene exigiendo de los discursos que hablan de ello una flexibilidad similar, capaz de abarcar igualmente procedimientos, materiales, mediaciones, etc. cada vez más amplios y diversificados. El desbordamiento de límites y fronteras y la hibridación entre prácticas diversas es un hecho (por ejemplo, y para citar sólo un caso un caso muy evidente entre el cine e la vídeo proyección), y parece inevitable que el discurso crítico artístico amplie sus recursos tácticos y analíticos – su maquinaria crítica interpretativa – para abarcar con tanta solvencia como sea posible esa extensión – e intersección – de los modos de hacer de las propias prácticas, cada día más contaminadas, entremezcladas, indistinguibles no solo de otros soportes, géneros, disciplinas, o mediaciones, sino incluso de otros usos de la práctica social, política, la construcción de la vida cotidiana, los procesos de agendamiento identitario, ... etc.

Nota-se nos estudos de Brea mencionados que perante a proposta de dilatação do campo de estudos das Artes, o autor questiona a razoabilidade da concepção compartimentalizada de objetos, atos e práticas culturais eminentemente visuais e propõe que sejam de competência de um grupo de disciplinas que atuem em cooperação reforçando a visão transdisciplinar dos Estudos Visuais, aspecto do qual a autora deste trabalho concorda, uma vez que a contemporaneidade vem exigindo cada vez mais os discursos flexíveis que entrelacem diversas áreas do conhecimento humano. A noção de cooperação entre distintas disciplinas, para Brea, fertiliza um cenário expandido para os Estudos Visuais que ele denomina de novas humanidades que não se apresentam como novas disciplinas, mas como procedimentos de estudo de objetos visuais.

Do campo ampliado e difuso dos objetos de interesse dos Estudos Visuais encontram-se moda, televisão, games, cinema, histórias em quadrinhos, cartuns, animações, publicidade e imagens estampadas em cadernos, cartazes, *outdoors*, ônibus, camisetas, capas de CD, mochilas, livros, revistas, jornais e objetos decorativos, ou ainda, presentes em telas de computadores, celulares e *tablets*. E outras ainda que sejam essencialmente, mas não exclusivamente, visuais, bem como os já tradicionais objetos de arte que incorporam esculturas, fotografia, instalações e pinturas. No entanto, os Estudos Visuais acerca destes objetos e imagens, ou seja, da visualidade, focam não os objetos em si, mas, especialmente, as práticas sociais influenciadas pelos objetos da cultura visual. Portanto, o foco reside nas práticas sociais insinuadas pelos objetos da Cultura Visual e na influência que estas práticas exercem na interpretação do mundo das pessoas. Tal influência sugere que pessoas pertencentes à mesma cultura e tocadas pela mesma visualidade interpretem o mundo e se expressem de modo aproximado.

De acordo com Tavin (2009, p 226), é frequente observar-se na literatura que “os termos ‘cultura visual’, ‘estudos da cultura visual’ ou ‘estudos visuais’ têm sido utilizados na produção acadêmica, em relação a um tema comum que

trata da contextualização da visualidade na vida cotidiana”. No entanto Mitchell (2003) enfatiza a distinção dos termos e defende que:

É útil distinguir, desde o princípio, entre “estudos visuais” e “cultura visual”, o primeiro o campo de estudos e o segundo seu objeto, seu objetivo. Estudos Visuais são então os estudos da Cultura Visual. Este esclarecimento evita ambigüidades que infestam disciplinas com a da “história”, na qual o campo e as coisas abarcadas por ele recebem o mesmo nome.<sup>2</sup> (MITCHELL, 2003, p. 18) [tradução da autora]

De posse desta definição, nota-se que Mitchell, apesar das frequentes confusões entre Estudos Visuais e Cultura Visual, busca esclarecer que o primeiro diz respeito a um determinado campo de estudos, ao passo que o segundo consiste no objeto de estudos deste campo. Outra distinção entre Estudos Visuais e Cultura Visual, arquitetada por Mitchell (Ibidem), assegura que Cultura Visual é menos neutra do que Estudos Visuais por supor a aceitação de uma série de hipóteses. Por exemplo, a hipótese de que a visão é uma construção cultural que pode ser aprendida e não simplesmente oferecida pela natureza. Sendo assim, ainda de acordo com Mitchell (2003), a visão teria uma história própria, ainda por ser escrita, e que se relacionaria com outras histórias, entre elas: história da Arte, da mídia ou das práticas sociais de representação e de recepção. De posse desta definição explicita-se o objeto de estudo, denominado de Cultura Visual.

## 2.2. CULTURA VISUAL

A Cultura Visual é um campo de estudo relativamente recente, surgido em fins dos anos 50, nos Estados Unidos (DIAS, 2011; CHALMERS, 2006). Difundido no Brasil, principalmente, a partir do início deste século, o termo “Cultura Visual” vem sendo utilizado com certa frequência na literatura em

---

<sup>2</sup> Es útil distinguir, desde un principio, entre “estudios visuales” y “cultura visual”, el primero el um campo de estudio e el segundo su objeto, su objetivo. Estudios visuales es así el estudio de la cultura visual. Esta aclaración evita la ambigüedad que infesta materias como la de la “historia” , em la cual el campo y las cosas abarcadas por el mismo reciben el mismo nombre.

artes e em arte/educação, conforme evidencia os estudos de Dias (2011). Mirzoeff (2002) engaja a cultura no viés de seus estudos e, por considerar que a visualidade distingue a vida contemporânea, sugere a importância da Cultura Visual como objeto de estudo e como instrumento de compreensão do mundo. Além disso, ele destaca que a Cultura Visual é um campo de estudos que toma a visualidade como arena de criação e discussão de significados.

Em seu livro “A Forma do Real”, Domènech (2011) delinea uma concisa história das percepções e discorre sobre o desenvolvimento da cultura e seu paralelo nos sentidos humanos. Ele destaca que a cultura seguiu o curso da oralidade para escrita, inicialmente constituída pela caligrafia, em seguida para a tipografia e por fim pela eletrônica, meios culturais que acionam principalmente o sentido da visão. Paralelo a este desenvolvimento dos meios culturais, evidencia também a mudança do foco do sentido humano na percepção de mundo. Pondera, por exemplo, que no séc. XIX a tipografia, aliada à fotografia, impunham o domínio da visão sobre os outros sentidos, já a partir do séc. XX a difusão da eletrônica inibe a tipografia e expande o audiovisual determinando uma mudança de foco dos sentidos humanos para a visão e audição. Ainda assim, a grande parte dos objetos da cultura produzida nos séc. XX e XXI e difundidos pela eletrônica estimulam essencialmente o sentido da visão.

A Cultura Visual, em conformidade ao pensamento de Mitchell (2003), pressupõe a visão como uma construção cultural, que não é natural, mas aprendida e cultivada em contextos específicos. Nesta concepção, a Cultural Visual possui um caminho histórico que ainda precisa ser estudado, discutido, avaliado, construído e registrado. A este respeito Mitchell destaca que

O que é, depois de tudo, o que se pode considerar pertencente ao campo dos estudos visuais? Não precisamente a história da arte e da estética, mas a imagem técnica e científica, a televisão e os meios digitais, também todas aquelas investigações filosóficas em torno da fenomenologia da visão, os estudos semióticos das imagens e os signos visuais, a investigação psicanalítica da condução escópica, os estudos cognitivos, fisiológicos e fenomenológicos do processo visual, os estudos

sociológicos da representação e da recepção, a antropologia visual, a ótica física e a visão animal ...etc.<sup>3</sup> (MITCHELL, 2003, p. 20) [tradução da autora]

Ou seja, para Mitchell o objeto dos estudos visuais é a própria visualidade. A partir disto, considera-se pertinente a atração e o envolvimento de várias disciplinas na área da visualidade atestando a importância que a dimensão visual vem tomando no mundo contemporâneo em seu relacionamento com as práticas culturais.

Conforme mencionado anteriormente, a cultura visual pode ser considerada como um objeto de reflexão crítica a partir da visualidade. Para Dias (2011) ela não abrange apenas os objetos e linguagens eminentemente visuais tais como pintura, fotografia, desenho, escultura e gravura, mas também imagens pertinentes aos filmes, televisão, jogos eletrônicos, moda, internet, entre outras nas quais o sentido da visão é priorizado. De acordo com este autor

Muitos teóricos da História da Arte, Artes Visuais, Sociologia, Psicologia, Semiótica, Publicidade, Informática, Cinema, Design vem utilizado o termo cultura visual com a intenção de incluir num conceito comum todas as realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano. É o mundo das imagens que expressam e definem nossa forma de pensar e viver, que vai bem além das categorias da história da arte tradicional e que já não pode ser estudado com os mesmos conceitos que antes eram utilizados, como por exemplo, para a pintura, a escultura e arquitetura. (DIAS, 2011, p. 50)

Deste modo, a cultura visual direciona-se mais ao processo de contextualização e reflexão sobre as imagens do que ao contexto no qual foram produzidas e recebidas. Principia na percepção da visualidade desdobrada em contextos de significados e aborda objetos essencialmente visuais como forma

---

<sup>3</sup> Que és, después de todo, lo que se puede considerar como perteneciente ao campo de los estudios visuales? No precisamente la historia del arte y estética, sino la imagen técnica y científica, la televisión y los medios digitales, además de todas aquellas investigaciones filosóficas em torno a la fenomenología de la visión, los estudios semióticos de las imágenes, y los signos visuales, la investigación psicoanalítica de la conducción escópica, los estudios cognitivos, fisiológicos y fenomenológicos de del proceso visual, los estudios sociológicos de la representación y la recepción, la antropología visual, la óptica física, y la visión animal, ...etc.

de reflexão cultural e como participantes da construção de sentidos do homem contemporâneo. Neste contexto, a Cultura Visual abrange um vasto leque de objetos essencialmente visuais do qual a arte pode ser vista como um pequeno bocado, além disso, ela sugere o desbordamento dos objetos de alta cultura e cultura popular com a conseqüente extinção da hierarquia entre eles. Assim sendo, a perspectiva da Cultura Visual extrapola o campo dos objetos artísticos com vistas a atingir também aqueles considerados essencialmente, mas não estritamente, visuais, abordando toda a visualidade e sua conseqüente influência na produção de significados culturais.

Grande parte da visualidade na qual estamos contemporaneamente mergulhados tem sido disseminada a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Sardelich considera que “na vida contemporânea, quase tudo do pouco que conhecemos, em relação ao conhecimento produzido, nos chega via Tecnologias da Informação e Comunicação que, por sua vez, constroem imagens do mundo” (2006, p.2). Estudos têm evidenciado que este cotidiano de imagens, prenhe de significados, está intimamente relacionado à nossa percepção de individualidade, à significação e sentido sobre quem somos. Relaciona-se ao modo como nos enxergamos e como enxergamos o outro de tal modo que as imagens que permeiam a vida diária contribuem na construção do modo de agir e na forma das pessoas de operar no mundo. Em acréscimo, Martins e Tourinho (2011) afirmam que a cultura visual não pode ser definida ou caracterizada como um repertório imagético, mas como uma maneira de pensar e abordar imagens e artefatos que instituem sentidos e significados para e com este mundo cultural-eletrônico-digital. Deste modo, compreende-se por cultura visual o lugar onde se concentram e discutem significados da visualidade.

### 2.3. ESTUDOS EM CULTURA VISUAL

A influência crescente das imagens no cotidiano com reflexos na maneira de entender e se relacionar com o mundo tem influenciado o modo de viver das pessoas, bem como o de professores e alunos. O cotidiano, gradualmente é

marcado pela proliferação de imagens que são conectadas de modo rizomático e influenciam o modo de pensar e os processos de ensino da arte. Alguns arte/educadores, em diversas partes do globo, começaram a notar a necessidade e a importância em lidar com estas imagens e a ultrapassar a fronteira da arte de elite em seus estudos artísticos e visuais. De acordo com Duncun “A arte-educação precisa mudar para que possa abordar os efeitos sociais da proliferação sem precedentes da imagética comercial que, atualmente, satura a vida diária em várias partes do mundo” (2011, p. 15). Por sua vez, Dias considera que a arte/educação vem dando espaço aos estudos de cultura visual ao sofrer “mudança radical em direção à educação da cultura visual ao desenvolver novas práticas, epistemologias, identidades, subjetividades, agências e entendimentos do cotidiano.” (Ibidem, p. 22).

Alinhados a este pensamento e preocupados com o futuro da arte/educação nos Estados Unidos, um grupo de doze arte/educadores americanos<sup>4</sup>, conhecido como *VizCult*, disseminou e multiplicou os debates sobre cultura visual contemporânea e sobre seu ensino. Afirmam que a forte presença da visualidade no cotidiano das pessoas implica mudança de postura do arte/educador, cuja atividade assume um aspecto fundamentalmente crítico (DIAS, 2012a). Em relação ao interesse central do *VizCult*, Dias afirma que:

De certa forma o *VizCult* defende que no mundo contemporâneo, o alcance da cultura visual reflete e contribui para a construção do conhecimento, identidade, crenças, saberes, imaginação, sensação de temporalidades e localidades, sentimento de agência e de qualidade de vida para todas as idades. Portanto, para eles, é imperativo educar os estudantes a interpretar a cultura visual de modo que os auxiliem a entender a extensão ampliada de suas formas, sentidos e objetivos (DIAS, 2012a, p.63).

Este também tem sido o interesse central da produção de saberes sobre educação em cultura visual desenvolvida no Brasil, cujos pesquisadores, até o

---

<sup>4</sup> Dough Boughton, Kerry Freedman, Jerome Hausman, Laurie Hicks, Stanley Madeja, Suesi Metcalf, Marin Rayala, Deborah Smith-Shank, Mary Ann Stankiewicz, Patrícia Stuhr, Kevin Tavin e Elizabeth Wallace

presente, encontram-se notadamente concentrados nas Universidades Federais de Brasília, Goiás e Santa Maria (UnB, UFG e UFSM). É no Séc. XXI, portanto, que se observam vários arte/educadores realizando um deslocamento gradual da pesquisa e da prática de ensino focada nos estudos da arte de elite, para a incorporação do debate sobre os aspectos culturais da visualidade, ampliando “as formas de conhecer e incorporar as questões da visualidade cotidiana nas práticas escolares” (DIAS, 2012a, p. 55).

De fato, os estudos em cultura visual ultrapassam a indefinida fronteira que abarca os objetos artísticos e explora a visualidade, ao focar discussões sobre a influência das imagens de cinema, de publicidade, de jogos digitais e de histórias em quadrinho, na busca da conexão entre a arte e a vida, entendendo a imagem como parte do cotidiano, num contexto diverso e complexo. (MARTINS, 2007) Além disso, os pesquisadores e professores que atuam na Educação em Cultura Visual não fazem distinções entre cultura superior e inferior, e dilatam o campo de atuação dos arte/educadores, que, ao substituírem a palavra “arte” pela palavra “visual” (MARTINS e SÈRVIO, 2012, p.19), incorporam “o estudo e a análise de aspectos da vida cotidiana, incluindo aqueles da cultura midiática, anteriormente e, com frequência, ignorados” (MARTINS e SÈRVIO, 2012, p. 19).

Segundo Dias (2012a, p.164-165), o campo de estudos da cultura visual compreende “todos os tipos de representação visual, sejam elas consideradas *arte* ou não”, a cultura visual tem uma “natureza anti-hierárquica”, e seu foco passeia livremente da cultura de elite para as imagens cotidianas, da arte de elite para as artes populares, das imagens técnicas para as artesanais. É importante ressaltar que os estudos em cultura visual não eliminam o diálogo com a história da arte apenas, conforme nos diz Nascimento:

[...] não comunga com uma concepção linear, cronológica, formalista e evolutiva da produção artística. Tampouco se satisfaz com biografias de artistas ou com a história sucessiva de “estilos” ou dos “movimentos estilísticos”. Não tem a pretensão de enaltecer a arte e os artistas, mas questionar como as imagens fixam, disseminam e interferem nas interpretações

sobre nós, sobre os outros e sobre o contexto no qual estamos inseridos (NASCIMENTO, 2009, p. 46).

A área de atuação dos estudos em cultura visual vai além das categorias tradicionais da história da arte, englobam o mundo das imagens que “expressam e definem nossa forma de pensar” (DIAS, *Ibidem*, p. 60). Correspondem à recente prática pedagógica que se ocupa da visualidade cotidiana, com vista a estimular as “práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça” (DIAS, *ibidem*, p. 61). Ainda acerca da abrangência dos estudos em cultura visual, Duncun nos diz que

A cultura visual é bastante inclusiva, pois incorpora as belas-  
artes juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas e  
midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história  
da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas.  
(DUNCUN, 2011, p. 21)

Por sua vez, Martins e Tourinho destacam que além de se ocupar da produção artística do passado, os estudos em cultura visual também concentram especial atenção “nos fenômenos visuais que estão ocorrendo hoje, no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso destas imagens” (2011, p. 53). Portanto, nascido do relacionamento entre a visualidade e cultura, os estudos em cultura visual associam e acrescentam reflexões de cunho político, social, econômico, histórico, tecnológico, artístico e educacional à bagagem de saber, memória, vivência e capacidade interpretativa que o indivíduo já possui. Nota-se que os estudos em cultura visual não estão focados num tipo específico de imagem, se antiga ou contemporânea, se elitizada ou popular, se artesanal ou virtual, se fílmica ou estática, mas na interpretação crítica que dela fazemos. A este respeito, Martins nos diz que:

Cabe a cada um de nós – pesquisadores, críticos, docentes –  
agenciar mudanças para enriquecer a nossa experiência e a dos  
alunos, compreendendo que não são os artefatos que definem

arte, imagem e cultura visual, mas o modo como aproximamos, relacionamos, vemos e olhamos tais artefatos. O objeto de estudo da cultura visual não é especificamente a arte ou a cultura popular, mas a interpretação crítica da arte, da imagem, do visual, (MARTINS, 2007, p. 77)

Além de desenvolver a interpretação crítica da visualidade, outra característica marcante dos estudos em cultura visual é a análise da “relação entre as pessoas e as imagens do que das imagens em si” (DIAS, Ibidem, p.165). Em conformidade a esta característica pondera-se que os estudos em cultura visual tornam-se efetivos no relacionamento das pessoas com as imagens quando os mesmos direcionam-se às imagens presentes no cotidiano do indivíduo, aquelas com as quais ele tem oportunidade de se relacionar, que estão presentes no seu entorno imagético. Dias (2012a) ainda considera que entender o cotidiano somente como aquilo que ocorre no dia a dia dos sujeitos e das comunidades tende a limitar as possibilidades práticas da educação em cultura visual. Além disso, Dias, baseado nos estudos de Debord (1997), concebe que o cotidiano relevante para os estudos da cultura visual é o “cotidiano espetacular, uma forma ampliada de cotidiano, em que o espetáculo é a relação social, histórica e política mediada pela visualidade” (2012, p 67).

Com base nas vozes de Dias (2012a), Martins e Tourinho (2011), observa-se que os Estudos de Cultura Visual têm por objetivo principal lidar de forma crítica e criativa com as imagens da Cultura Visual. Estas imagens, conforme mencionado anteriormente, podem ser de cunho artístico, publicitário, ficcional, realístico, informativo ou de entretenimento. Considera-se importante, em tais estudos, discutir a experiência social e cultural do ver e ressaltar sua influência na formação de identidades e subjetividades, posto que a prática social não pode ser pensada de modo apartado da experiência social que a inspira.

Portanto, os Estudos em Cultura Visual visam estimular a reflexão crítica do que pode ser observado, sentido, imaginado, racionalizado ou simplesmente transmitido por intermédio da visualidade. Tais estudos pretendem ainda esclarecer a produção de sentidos e significados influenciados por imagens e objetos essencialmente visuais, bem como o relacionamento da visualidade com

a elaboração de repertórios visuais e imaginários que contribuam para as práticas sociais do homem contemporâneo, em distintos espaços, entre eles, o espaço escolar, no qual os Estudos em Cultura Visual podem viabilizar uma interpretação mais crítica do contexto social.

Neste sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido sob a perspectiva dos Estudos em Cultura Visual, parece participar da formação dos saberes que circulam nas escolas, saberes estes que, assim como os da visualidade contemporânea, influenciam sobremaneira as crianças e os jovens. A este respeito, Martins e Tourinho afirmam que

Crianças adolescentes e jovens são, provavelmente, os mais influenciados pelo contexto, pelas informações, referências e valores da cultura visual que os rodeia. Seus interesses, conhecimento, identidades e, principalmente, seus afetos, são contagiados por essas influências e incorporados aos seus modos de vida, passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades. (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 55)

Diante desta afirmação dos autores, resta saber se os professores estão qualificados para discutir a cultura visual no âmbito da sala de aula. Na realidade, como afirma Martins (2012), estudos tem evidenciado que os contextos educativos tem tradicionalmente legitimado alguns repertórios visuais como sendo bons, melhores, superiores ou dignos de serem discutidos. Conforme este autor, as instituições de ensino têm sagrado alguns modos de ver baseadas no julgamento de alguns poucos especialistas que definem o tipo de interpretação que deve ser feita a partir de determinada imagem. Entretanto, o que os Estudos de Cultura Visual enfatizam consiste no desenvolvimento da relação do aluno com a imagem e no estímulo à interpretação própria do aluno, ou seja, de sua autonomia frente às imagens.

Considera-se, por exemplo, a impossibilidade do estudante contemporâneo se relacionar com uma imagem gótica do mesmo modo como os homens medievais se relacionavam com esta mesma imagem. A visualidade contemporânea imprime novos modos de ver e de se relacionar com a imagem que influenciam a atual percepção de mundo do homem. Os Estudos de

Cultura Visual instigam o estudante a apreender a interpretação realizada pelos especialistas, mas também, e principalmente, a relacioná-la com sua própria bagagem visual e experiência do cotidiano, desenvolvendo sua criticidade em relação à visualidade. Neste contexto, a Educação em Cultura Visual busca essencialmente a interpretação do significado cultural da visualidade e “ênfatisa particularmente a construção do cidadão contemporâneo” (DIAS, 2011, p. 24).

Na realidade, o que Dias chama a atenção refere-se ao fato de que construir uma imagem é fazer uma seleção do que deve ser visto. Nesta seleção deve-se eleger o que entra e excluir o que não entra no campo da imagem. Escolher o que salta aos olhos no primeiro plano e o que pouco se nota no segundo, o que é evidenciado no claro e o que é negligenciado no escuro, o que é apresentado enorme e contundente e o que é visto pequeno e obliterado. Em acordo a este entendimento, Tourinho (2012) aponta que a imagem é um procedimento de escolha e também de exclusão. O que foi excluído da imagem pode falar tão alto quanto o que foi selecionado e incluído para ser visto. E torna-se tão importante pensar naquilo que está sendo mostrado e destacado na imagem quanto naquilo que foi excluído e negligenciado.

Desta forma, nos estudos de cultura visual compreende-se a imagem como uma narrativa que possui um ou vários enunciadores. O enunciador é aquele que fala, que narra a imagem. É o responsável pela seleção do que será visto ou não. No entanto, frequentemente este enunciador não é observado e as imagens tendem a parecer naturalizadas. Como se tudo o que é mostrado deve-se estar ali. A este respeito, Nascimento (2012) alega, por exemplo, que as imagens da capa de uma revista parecem muito naturais para quem a vê e, frequentemente não se observa que alguém a construiu para ser vista. Sendo assim, identificar o enunciador evidencia o discurso que está sendo veiculado por meio da imagem.

O cotidiano de imagens atrai as pessoas, no caso deste estudo, atrai os jovens e estimula o desenvolvimento de um amplo repertório visual. O educador pode se apropriar dessa vivência imagética dos educandos,

mergulhar no repertório visual próprio de seus alunos e construir o olhar a partir de referências que façam sentido para eles. De acordo com Nascimento “os conhecimentos prévios dos alunos são tidos como lastro necessário para a aquisição de novos conhecimentos” (2009, p. 46). Pode-se construir socialmente o olhar a partir do diálogo e da crítica com as imagens pertinentes ao cotidiano dos estudantes que já trazem suas próprias percepções e visões de mundo, num trabalho conjunto entre educador e educando. A este respeito Dias afirma que

[...] está se tornando comum que arte/educadores e alunos produzam conhecimento conjuntamente ao se envolverem criticamente com representações do cotidiano. Passei a acreditar que os arte/educadores podem conjuntamente ensinar, pesquisar, fazer arte, e pensar por meio da educação em cultura visual. No entanto, para atingir esses objetivos, arte/educadores e alunos precisam se engajar com o pensamento crítico e as pedagogias críticas e olhar atentamente para as relações de poder dentro das práticas educacionais, pedagógicas e políticas. (DIAS, 2011, p. 23)

A apropriação da vivência imagética dos alunos e sua utilização na prática dos Estudos de Cultura Visual na escola pode ser considerada como referencial de partida na ampliação dos horizontes e contribuem para o processo de desconstrução do presente, na medida em que a “desconstrução é uma provocação para questionar interpretações “familiares”, para construir outras em seu lugar” (NASCIMENTO, 2009, p. 47)

Conforme Dias (2012a), os estudos em cultura visual também envolvem discussões de questões de poder, especialmente do poder estabelecido em relações de espaços binários. Estes espaços binários de poder podem ser entendidos pelas relações entre brancos e negros, elite e popular, tradicional e inovador, homem e mulher, pobres e ricos. Dualidades e oposições estas que revelam limites tênues e permitem discussões bem estruturadas conduzidas à área de sombra, no limiar desfocado entre duas forças que se inter-relacionam, estimulando a aceitação e convivência harmônica com a gama de gradações existente entre os dois polos do espaço binário em discussão. Deste modo, os estudos de cultura visual permitem lidar de forma criativa e inovadora com as

imagens que representam as relações de poder entre dualidades sociais e a perceber criticamente a larga variedade tonal da experiência humana.

Um dos modos de desenvolver a criticidade do aluno com base nos estudos de cultura visual, conforme afirmação de Martins (2012), é com o deslocamento da imagem de seu contexto original e a subsequente inserção e comparação com outros contextos. A relação que se estabelece entre a imagem deslocada e o novo contexto pode ser profundamente educativa por provocar o questionamento da naturalidade da imagem. É o que se pode verificar ao se deslocar a imagem de uma criança de uma escola da elite inglesa para o contexto imagético de uma favela brasileira. A incongruência, ou não, da imagem deslocada para o seu novo contexto estabelece relações originais que vão levantar questionamentos acerca da naturalidade da imagem, por exemplo, de uma criança descalça jogando futebol no ambiente da favela. A este respeito Nascimento acrescenta que

Para a Cultura Visual, é muito importante comparar narrativas e modalidades de representações imagéticas diferentes, mesclando épocas e culturas diversas. Trata-se de uma maneira de confrontar por contraste ou por diferenciação, as narrativas persistentes e renitentes do passado no presente. Pode-se afirmar que a cultura visual serve-se do multiculturalismo, não apenas para valorizar o que é diferente, mas, a partir do diferente, questionar ou estranhar o que nos parece comum ou familiar. É uma maneira de confrontar narrativas com lógicas e valores contrastantes para fazer pensar sobre as possibilidades de emprendermos mudanças ou oscilações no presente. (NASCIMENTO, 2009, p. 50)

Outra maneira possível na análise da imagem utilizada nos Estudos em Cultura Visual é a comparação da disparidade da representação do mesmo elemento ou fato presente em diferentes artefatos visuais de modo a evidenciar a fala do enunciador, ou do produtor da imagem. Por exemplo: a desigual representação da mulher - mulata e brasileira - nos filmes de realização nacional e nos filmes de realização americana pode nos dar a dimensão da visão de mundo do enunciador em relação à este modelo de mulher.

Permeado por vias transmetodológicas, os Estudos em Cultura Visual recebem contribuições de várias áreas do saber e de disciplinas distintas que se entrelaçam dando origem a um novo campo de estudos. Os estudos de cultura visual são transdisciplinares e não estão vinculados a uma só disciplina. Têm como referência o cotidiano, ou melhor, as imagens do cotidiano que contribuem para a formação do imaginário do homem, sendo ricas em significados e sentidos que inspiram e influenciam nossa percepção do eu, do outro e do mundo. Estes significados e sentidos não se prendem a um conteúdo escolar específico, permeiam várias áreas do saber, podem ser ventilados por distintos agentes educativos e debatidos em diversas instâncias escolares com o objetivo de favorecer a formação escolar dos alunos e sua preparação para uma atuação crítica e autônoma frente à visualidade.

Em princípio, como dito acima, os estudos em cultura visual tem uma área de atuação transdisciplinar que não admite exclusividades disciplinares, conforme destaca Dias (2011). Desta maneira, tais estudos podem envolver diversos atores da comunidade escolar e diversas disciplinas que compartilhem a formação do estudante. Professores das diversas áreas e disciplinas, diretores, supervisores, coordenadores e monitores podem ser partícipes da proposta, na perspectiva de um trabalho colaborativo.

No entanto, esta autora observa que a comunidade escolar conta com um profissional que tem a formação específica na área da visualidade - o arte/educador. Sua formação, em geral, o habilita ao desenvolvimento de projetos educativos culturais, produção imagética, atuação crítica e reflexiva diante das diversas formas de expressão humana e interpretação de linguagens visuais que incorporam imagens de arte, comunicação, entretenimento e informação, bem como a experiência social e cultural do ver e seu impacto na construção de identidades e subjetividades, além do conhecimento técnico na área de artes visuais.

Longe de estimular a compartimentalização dos saberes ou exclusividades educativas, mas, por considerar que o arte/educador tem a visualidade na seiva de sua formação. Acredita-se que este profissional, transita

nas fronteiras do conhecimento e atua nas relações transversais e interdisciplinares que a Arte pode constituir com distintas áreas do conhecimento humano. Neste sentido, o arte/educador pode ser o profissional de referência dos estudos de cultura visual na escola. Ou seja, apesar da prática de diversos profissionais da comunidade educativa transitarem no campo dos Estudos em Cultura Visual, nota-se que tais estudos se encontram, principalmente, na área de conforto e atuação dos arte/educadores.

Como dito anteriormente, os Estudos em Cultura Visual podem, em princípio, ser desenvolvidos por educadores de diversas áreas, nota-se, assim, que qualquer tema pode ser desenvolvido por tais estudos, mas aqueles que participam da construção da subjetividade e da identidade do aluno tem grande relevância por estarem diretamente ligados ao desenvolvimento da autonomia e, portanto, do modo próprio, único e pessoal do jovem de lidar com as demandas diárias da vida.

De acordo com Dias, a educação em cultura visual denota uma pedagogia crítica que não sugere ou promove “uma metodologia ou pedagogia unificada específica, ou ainda, que indique um currículo exclusivo” (DIAS, 2011, p. 67). Ele considera ainda que a educação em cultura visual pode ser entendida mais “como um projeto do que como um método e constitui-se num campo flexível de conceitos transdisciplinares para promover, entre outras coisas, a identidade e a justiça social na educação” (DIAS, 2011, p. 63).

Ainda assim, pode-se notar certa recorrência nas sugestões de sinalizadores do desenvolvimento dos estudos em cultura visual na escola (DIAS 2011 e 2012, NASCIMENTO 2009, MARTINS E TOURINHO 2011) que permitiram a construção dos quadros 1 e 2, que contém, respectivamente, características da educação em cultura visual na escola e as sugestões de práticas e atitudes pertinentes à educação em cultura visual na escola.

## Quadro 2 - Características da Educação em Cultura Visual na Escola

Engloba todos os tipos de representação visual
Foca as imagens que expressam e definem nossa forma de pensar
Lida de forma crítica e criativa com as imagens
Destaca a influência das imagens na construção de identidades e subjetividades
É transdisciplinar e não está vinculado a uma só disciplina <sup>5</sup>

Fonte: Dias, 2011 e 2012a; Nascimento, 2009 ; Martins e Tourinho, 2011.

## Quadro 3 - Exemplos de atividades práticas no desenvolvimento dos Estudos em Cultura Visual na Escola

Contextualizar e refletir sobre as imagens
Produzir artefatos, imagens e imaginários a partir da consciência da visualidade
Analisar relações entre as pessoas e as imagens e das imagens entre si
Evidenciar o enunciador da imagem e seu discurso
Destacar o que foi incluído e excluído da imagem
Deslocar a imagem de seus contextos e compará-la a outros
Comparar a representação do mesmo elemento em diversas imagens
Evidenciar questões de poder
Explorar e aproveitar a vivência imagética trazida pelo aluno
Valorizar o desenvolvimento da interpretação do aluno
Desenvolver qualquer tema, mas especialmente os vinculados à construção da identidade e subjetividades, por estimularem a autonomia do aluno

<sup>5</sup> Em princípio os estudos de cultura visual na escola podem estar vinculados a qualquer disciplina curricular. No entanto, pela característica da formação dos arte/educadores e sua vivência acadêmica e profissional com as imagens, é destes a voz mais audível nos estudos de cultura visual na escola.

Fonte: Dias, 2011 e 2012a; Nascimento, 2009 ; Martins e Tourinho, 2011.

Por fim, pode-se dizer dentro de uma visão ampliada que o estudo do contexto da visualidade - independente de considerar seus objetos e sujeitos como arte - e a análise da influência da visualidade nas práticas sociais e na construção de subjetividades são fundamentos que perpassam o campo dos Estudos Visuais, quanto são objeto da Cultura Visual e o uso educativo neles baseados: A Educação da Cultura Visual ou Educação da Visualidade.

### 3. O FILME VAI À ESCOLA

#### 3.1. O FILME EDUCATIVO E O LIVRO DIDÁTICO

O filme educativo no Brasil tem uma longa história e sua origem se encontra mesclada às origens do cinema em território nacional. Apenas uma década após a primeira exibição de cinema no Rio de Janeiro, ocorrida em 8 de julho de 1896, produziu-se, no Brasil, o primeiro filme médico que registrou a separação de duas irmãs xipófagas. Este filme, largamente utilizado no ensino da medicina, iniciou a parceria entre cinema e educação brasileira que nas décadas seguintes resultaria em intensa produção de filmes educativos.

Em 1910, a Fimoteca do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, procurou pioneiramente incentivar a utilização do cinema a serviço do ensino no Brasil. Na época, os anarquistas consideravam o cinema como uma arte revolucionária e viam a possibilidade da utilização do filme como instrumento de educação do homem e do povo, com vista à transformação da sociedade. A Igreja Católica, por sua vez, preocupada com o teor moral dos filmes, criou os *Cineacs*, salas de cinema nas paróquias, que projetavam apenas filmes em consonância com os preceitos religiosos. Entretanto, partiu dos educadores o mais potente incentivo ao uso do cinema como instrumento pedagógico, especialmente daqueles pertencentes ao movimento que se convencionou chamar de Escola Nova.

O Escolanovismo propôs uma grande reforma na educação brasileira, orientada para fundar a construção de um país moderno e progressista. Pretendia uma educação em parceria com outras instituições sociais, tais como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, com vistas a aparelhar a escola e a fecundar a sua ação social. Na ocasião, o cinema era considerado uma arte urbana e moderna que a Escola Nova adotou como objeto pedagógico privilegiado da educação, de tal forma que no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), ao discorrer sobre o papel da escola na vida e sua função social, os educadores escolanovistas consideram que

[...] além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente,

a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. (AZEVEDO, 2010, p. 62)

As ideias arroladas no referido manifesto apontam para uma proposta de um ensino democrático e moderno, cuja grande função fosse a formação de cidadãos livres e conscientes, apropriando-se do debate mundial sobre o uso do cinema na educação, que compreendia a produção de filmes com objetivo especificamente pedagógico, ou seja, de filmes educativos.

Os filmes educativos utilizados em conformidade à proposta da Escola Nova tinham o viés de ilustração do conteúdo escolar fortemente marcado. De tal forma que a adequação das películas ao plano escolar, às programações e às avaliações eram controladas pela Diretoria Geral de Ensino. Segundo Franco, este controle da conexão do filme ao desenvolvimento do conteúdo das disciplinas era tão intenso que a autoridade educacional determinava que as escolas deveriam manter a lista dos filmes projetados com “[...] registro em livros apropriados, para fiscalização, a qualquer momento, por autoridade educacional” (FRANCO, 2004, p. 24).

Para a disseminação do filme educativo havia a necessidade de instalação de equipamentos de projeção por todo sistema escolar. Franco (2004) destaca que grandes obstáculos econômicos se impuseram devido ao alto custo do equipamento de projeção na época. Uma das soluções encontradas para a aquisição de aparelhos de projeção e de películas foi a criação de sessões recreativas nas escolas, nas quais era possível cobrar ingressos dos espectadores para auxiliar no pagamento do financiamento dos aparelhos de projeção. Assim, implantou-se no ambiente escolar dois tipos de projeção cinematográfica: recreativa e educativa. Em princípio, com objetivos diferentes. Nas projeções educativas os filmes tinham relação direta com o conteúdo escolar. Ao passo que nas sessões recreativas os filmes selecionados não refletiam diretamente ao conteúdo escolar e seu caráter artístico e cultural

prevalencia. No entanto, ainda assim, a Comissão de Cinema Educativo, subordinada à Subdiretoria Técnica de Instrução Pública, exercia a censura dos filmes de entretenimento que poderiam ser exibidos na escola e projetados aos espectadores da comunidade. Todo o processo era controlado pela referida comissão. Deste modo, a Escola Nova acabou por multiplicar o uso do cinema, transformando-o num projeto bem mais abrangente, que envolvia o repasse de modos de comportamento e a reeducação da sociedade.

Em apoio ao projeto escolanovista, Getúlio Vargas criou no ano de 1937 o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), dirigido pelo médico e antropólogo Edgar Roquette-Pinto, cuja função era documentar e difundir, na rede escolar, as atividades científicas e culturais realizadas no País, bem como educar e estimular o desenvolvimento moral, físico e intelectual das massas.

Franco (2004) afirma que Roquette-Pinto buscava favorecer a formação cultural do público, separando o bom cinema do mau cinema. Para ele, o bom cinema era aquele que educava, estimulava a educação moral patriótica e os padrões culturais. Um recurso pedagógico para a moralização dos hábitos. O mau cinema, por sua vez, era aquele que deseducava e desestruturava a boa formação das crianças. Nesses termos, o filme educativo não era utilizado apenas com propósitos educacionais, mas também como agente civilizador da sociedade brasileira.

A elaboração dos filmes do INCE coube a Humberto Mauro, que dirigiu 357 filmes pedagógicos e científicos entre 1936 e 1964. Sob a forma de documentários, e não de obras de ficção, Salles (1978, p. 59) considera que o trabalho de Mauro era “honestamente bem feito, mas despidido do espírito de pesquisa e da experiência, que tão bem orientou em sua obra de ficção”.

Os filmes educativos de Humberto Mauro abrangiam temas como natureza, Brasil rural, higiene, ciência, fatos históricos, grandes personagens da nossa cultura e comemorações de datas oficiais. No filme o “Descobrimento do Brasil” (1937), Humberto Mauro ilustra, de modo didático e descritivo, o tema que se desenvolve nos livros escolares. Outro exemplo é “Argila” (1940),

produção com nítida influência dos filmes educativos, revelando elementos culturais pouco conhecidos do Brasil, como a cerâmica Marajoara.

De acordo com Pfromm Neto (2001), nas décadas seguintes, dos anos 50 aos anos 90, a televisão começou a ocupar uma larga fatia na difusão de ideologias. Concomitantemente, ocorriam várias mudanças no cinema educativo, especialmente após 1970, com o crescimento de diversas filmotecas, inclusive filmotecas de embaixadas, que disponibilizavam filmes, predominantemente sonoros e em 16mm, sobre física, química, biologia, tecnologia, geografia, artes, música, higiene e saúde, nutrição etc.

Em 1960, foi criado o Serviço de Recursos Audiovisuais - SRAV no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, em funcionamento no campus da Universidade de São Paulo - USP. Em conjunto com o Centro de Audiovisual da Universidade Estadual de Michigan, o SRAV organizou um programa de colaboração que manteve uma rede de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais nas maiores capitais do Brasil, com o intuito de promover a produção, montagem, sonorização e copiagem de filmes educativos estrangeiros, além de proporcionar a produção de filmes educativos nacionais. Conforme Pfromm Netto (2001), seu primeiro catálogo, editado em 1963, disponibilizava 85 películas traduzidas, à disposição dos professores e dos alunos, sobre introdução ao ensino de ciências, física, química, biologia, geografia, história, matemática e saúde.

Na década de 70, a expansão da Televisão no Brasil impactou e retraiu o desenvolvimento do cinema educativo nacional. A televisão educativa se tornou uma nova mídia que oferecia filmes educativos originais e reapresentação de diversos filmes presentes nos acervos de filmotecas particulares e públicas. A expansão da TV educativa inibiu o crescimento do cinema educativo nacional até chegarmos aos anos 80 e 90, período que sintetiza a sua fase mais tímida.

Ao longo do percurso de iniciativas e de controle do Estado na produção do filme educativo e a orientação sobre seu uso na escola, observado neste trabalho, nota-se que o filme educativo foi tradicionalmente empregado no

direcionamento do olhar do estudante para os conteúdos escolares e com caráter eminentemente ilustrativo. Mas, também foi muitas vezes utilizado como agente civilizador, um mecanismo voltado para o repasse de conhecimentos e a moralização dos hábitos em consonância com a ideologia pertinente às instâncias educativas ou estatais. Neste sentido, a proposta dos filmes educativos passou longe de preocupações sobre o filme como elemento pertinente a cultura e sugestivo de práticas sociais, e, mais distante ainda do interesse ao estímulo da autonomia do estudante frente aos filmes e outros objetos visuais.

No contexto escolar, é possível estabelecer uma relação do filme educativo com o livro didático, pois, em princípio, ambos são planejados, confeccionados e utilizados de acordo com um projeto educativo, vinculado ao desenvolvimento de conteúdos disciplinares específicos. Como foi visto, os filmes educativos têm sido produzidos no Brasil há várias décadas, com especial destaque para a época da Escola Nova, quando eram confeccionados com o apoio governamental e em conformidade com um projeto político-pedagógico bem definido. Posteriormente, e mais recentemente, os filmes educativos passaram a ser produzidos de modo mais independente, conforme diversas iniciativas públicas ou privadas, a exemplo dos filmes apresentados pela TV Escola, entre outros.

Por sua vez, o livro didático já faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações. Não obstante as transformações ocorridas na sociedade ao longo do tempo, marcadas pela incorporação crescente de inovações tecnológicas em todos os setores da atividade humana, o livro didático ainda possui diversas funções relevantes como mediador na construção do conhecimento da criança e do jovem. O meio impresso exige atenção, intenção, pausa e concentração para compreender suas mensagens e sobre elas refletir. Não só mediante o seu conteúdo, mas também a sua forma - expressa num projeto gráfico -, o livro tem justamente a função de chamar a atenção, de transmitir conhecimento e de promover a leitura (FREITAG, 1997).

Historicamente o livro didático tem se colocado como o principal instrumento auxiliar à aprendizagem, utilizado pelos alunos como material de consulta e estudo, bem como frequentemente considerado imprescindível à atividade de educar. E ainda hoje o livro didático é um dos instrumentos de aprendizagem mais utilizados e, em muitos casos, o único utilizado em sala de aula, embora os alunos, fora da escola, mantenham contato permanente com informações provenientes de outras mídias, tais como o cinema, a televisão, o computador.

A origem do livro didático remonta à cultura escolar, antes mesmo que Johannes Gutenberg desenvolvesse a tecnologia da prensa móvel, em 1440. Numa época em que os livros impressos inexistiam ou eram peças raras, os próprios estudantes universitários europeus produziam cadernos manuscritos, que circulavam entre eles.

Com o surgimento da imprensa, em meados do séc. XV, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e em meados do séc. XVIII, os livros escolares adquiriram uma característica marcadamente didática, técnica ou profissional. Choppin (2004) afirma que ao longo do tempo, a ideia de que o livro constituía uma espécie de depositário das verdades científicas universais foi se consolidando. Mas, para ele, recentemente os livros didáticos incorporaram a literatura do lazer, fazendo aflorar elementos de recreação ou lúdicos, incorporando, além de grande variedade de imagens diversas, certa ousadia na dinâmica na diagramação e exercícios em forma de jogos.

A produção de livros didáticos brasileiros tem início nos primeiros anos do séc XX, mas, conforme nos diz Suaiden (2000), apenas a partir dos anos 1920 vamos assistir sua expansão que culmina com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Presidente Getúlio Vargas. O INL tinha atribuições plenamente definidas: editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário e estimular a expansão, em todo o território brasileiro, do número de bibliotecas públicas.

O livro didático foi incorporado à pauta de prioridades do governo em 1938, quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD, que

estabeleceu a primeira política de legislação para tratar da produção e circulação das obras de natureza educacional (FREITAG, 1997). Ao longo dos anos, a CNLD estimulou a produção de uma série de livros didáticos, inclusive de dicionários, que foram fartamente adotados nas escolas públicas e privadas do País. As orientações previstas pela CNLD, com alguns ajustes, mais de forma do que de conteúdo, perduraram até meados de 1960.

Em 1966, o governo militar brasileiro, por meio do Ministério da Educação e Cultura, firmou um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional - USAID, que resultou na criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Tal comissão tinha como objetivo principal coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Tinha, também, como meta a distribuição gratuita de 51 milhões de livros em três anos. Em 1971, o acordo MEC-USAID foi encerrado e, com isso, a COLTED foi extinta. Em consequência, Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), gerenciado inicialmente pelo Instituto Nacional do Livro - INL e posteriormente pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). De acordo com o Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o governo foi autorizado a adquirir no mercado livros didáticos, mediante recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e contribuições dos estados. Criaram-se, então, na época, diversas editoras privadas especializadas em produzir livros didáticos.

Em 1983, as atribuições da FENAME foram repassadas para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que se ocupou de diversos programas assistenciais do governo, inclusive do PLIDEF. No entanto, logo em seguida foi editado o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, criando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que absorveu o PLIDEF. O PNLD tinha como foco o ensino fundamental público e seu objetivo principal era garantir a gratuidade dos livros, no qual cada aluno teria direito a um exemplar de cada uma das disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia) estudadas durante o ano letivo.

Verifica-se que a variação institucional brasileira na produção, gestão e distribuição do livro didático tem sido grande, devido às ações instáveis governo. No entanto, observa-se, nos programas governamentais, a busca de uma situação considerada ideal, qual seja, aquela na qual todos os alunos deveriam dispor gratuitamente de um livro para cada uma das suas disciplinas de estudo. Esse fato atesta a importância do livro didático, no conceito dos gestores educacionais, como instrumento privilegiado na mediação da construção do conhecimento e como o principal instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem, sendo, por vezes, o grande norteador das ações do professor.

Apesar de ser possível traçar um paralelo entre o planejamento, confecção e uso do livro didático e do filme educativo na escola, cabe observar neste trabalho a diferença entre material didático e material pedagógico ou educativo.

Utiliza-se o objeto didático como material específico para a educação. O livro didático e o material instrucional para educação à distância são objetos didáticos, pois são utilizados com a intenção de instruir conforme determinado conteúdo disciplinar e determinado nível de ensino e devem ser adequados também à carga horária disponível na disciplina e o público alvo. De acordo com Bandeira (2009) os objetos didáticos são diretamente relacionados às características de ensino das diferentes disciplinas curriculares. Como exemplo pode-se citar que, em geral, um livro de matemática indicado para o 8º ano do ensino fundamental é aquele que desenvolve conteúdos e propõe exercícios relacionados intimamente à proposta de ensino de matemática deste ano de ensino.

Um objeto pedagógico visa fins educacionais, mas não necessariamente vinculado a conteúdos que foram compartimentalizados em disciplinas e séries. A este respeito, Bandeira (2009) declara que um brinquedo, jogo ou filme pode ser considerado pedagógico quando promove a mediação do aprendizado de aspectos considerados educativos sem que estejam diretamente vinculados ao desenvolvimento de uma disciplina ou área de estudos e ainda sem que estejam

diretamente em conformidade a um determinado nível de ensino escolar ou carga horária disponível. Como exemplo pode-se citar um jogo que exercita a identificação de letras e a ordenação alfabética. Tal jogo é considerado pedagógico na medida em que pode ser indicado a crianças que tenham cognição compatível com a primeira fase do ensino fundamental, fase em que a identificação de letras e a ordenação alfabética são aprendizagens significativas, sem que seja vinculado a uma série escolar ou disciplina específica.

Os materiais didáticos de determinada disciplina escolar podem também abranger produtos que são considerados educativos. Por exemplo, o material dourado, um produto educativo composto por contas, cubos e barras douradas, foi recomendado pela educadora Maria Montessori para ser utilizado no apoio ao ensino da matemática nas primeiras séries do ensino fundamental, portanto, utilizado como material didático. Como outro exemplo pode-se citar o jogo educativo “Borboleta”, gratuito e online, disponível na internet no site <http://www.gameseducativos.com/borboleta/colorir>, no qual a criança pode exercitar o conhecimento de cores e conceitos de simetria. Este jogo educativo, recomendado pelos produtores para crianças de 3 a 10 anos, pode ser utilizado como material didático nas séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, o livro didático é produzido com o objetivo de auxiliar o professor no desenvolvimento dos conteúdos de disciplinas vinculadas a determinados anos escolares. Ao passo que os filmes educativos podem atender a determinados objetivos escolares e, até mesmo, serem utilizados como materiais didáticos, sem que tenham sido produzidos especificamente para seu uso em alguma disciplina ou série escolar.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, um filme comercial, em geral produzido para ser exibido em telas de cinema, televisão ou computador, mesmo não sendo um produto feito para a escola, pode ser utilizado nas aulas com objetivos pedagógicos ou didáticos.

### 3.2 O FILME COMERCIAL<sup>6</sup> E O LIVRO LITERÁRIO

O filme comercial é um objeto da cultura capaz de unir a indústria e a arte, a tecnologia e o entretenimento. Tem cunho industrial, pois as empresas e os profissionais envolvidos na produção, distribuição e exibição do filme almejam retorno financeiro, mas também tem caráter artístico. Morin afiança que “a razão é simples e dialógica: não basta a produção para fazer um filme; é necessário criação, invenção, originalidade, inovação” (2003, p.10).

Popularizado a partir dos anos 80 pelo uso de equipamentos de projeção nas escolas e pela farta oferta de DVDs, o filme comercial torna-se cada vez mais presente nas aulas do ensino fundamental e médio, apesar de não ter sido produzido especificamente para o uso pedagógico ou escolar. Almeida expõe que o filme comercial “é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado – um objeto de cultura a ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado” (ALMEIDA, 2001, p.7).

Atualmente, o professor tem grande facilidade de acesso e disponibilidade de uso do filme comercial, especialmente nas escolas urbanas. Seu uso na educação contemporânea não é centralizado. O professor das últimas décadas tem a liberdade de escolher o filme, e o faz, em geral, com a concordância dos gestores de sua escola e com os membros de sua equipe.

Assim como o filme comercial o livro literário não é produzido especificamente para uso escolar ou dentro de uma proposta político-pedagógica. Considerando à proposição de Almeida quanto à criação do filme comercial, acima referida, pode-se dizer que, de forma análoga, o livro literário também é gerado a partir de um projeto artístico, cultural e de mercado. E, do mesmo modo que o filme comercial, o livro literário não é engendrado para ser utilizado em determinada série ou conteúdo escolar.

---

<sup>6</sup> Utiliza-se, na presente dissertação, a expressão “filme comercial” em oposição aos chamados “filmes educativos”. Neste trabalho, são considerados “filmes comerciais” aqueles produzidos para o mercado cinematográfico. A expressão “filme cinematográfico” poderia ser usada no lugar de “filme comercial”, no entanto, peca porque é redundante. Por sua vez, “filmes educativos” também podem ser comercializados e/ou vistos no cinema. No entanto, o foco desta dissertação motiva diferenciar os filmes produzidos conforme uma proposta educativa e aqueles produzidos apartados de propostas educativas e dirigidos ao circuito comercial de cinema.

No entanto, apesar do livro literário não fazer parte do ambiente escolar como livro didático *stricto sensu*; ele é abordado como objeto da cultura e, como tal, faz parte do ambiente escolar, o que se percebe, principalmente, nas aulas de literatura. O mesmo, no entanto, não acontece com o filme.

Segundo o latinista Faria (1958), a palavra “literatura” significa ciência relativa às letras, arte de escrever e ler. Neste contexto, a literatura é a arte da criação e do estudo de textos artísticos, ou seja, é o uso artístico da palavra, utilizada com liberdade e em sentido essencialmente conotativo, com o emprego da palavra num sentido incomum, figurado, circunstancial, sempre dependente do contexto em que é escrita ou falada. Em oposição, há o texto científico, que, alheio aos preceitos do texto literário, fornece à palavra o sentido denotativo – uso da palavra no seu sentido próprio, comum, habitual e preciso. A palavra no texto científico não deve possuir dubiedades, pois o que se pretende é a interpretação única e inequívoca.

A literatura como forma de conhecimento visa o ensino da língua culta e o acesso aos diversos modos de expressão por meio do texto – romance, conto, dissertação, crônica, poesia são alguns exemplos. Na escola, os jovens iniciam seu contato sistemático com a literatura por meio da leitura de diversas obras indicadas pelos professores que intencionam inicialmente levar o educando a conhecer e a ampliar o seu repertório de autores, obras e estilos. O passo seguinte é desenvolver habilidades para que o aluno possa analisar o enredo e nele refletir, interpretar a sua mensagem, visualizar e identificar os recursos linguísticos utilizados pelo autor e conhecer os contextos nos quais as obras foram elaboradas.

A análise do enredo, a reflexão e a interpretação do texto literário são aspectos considerados muito importantes no estudo dos livros literários na escola pela influência que podem exercer na construção de subjetividades dos educandos. O mergulho no texto com a conseqüente vivência de situações e sentimentos por ele proporcionados faz com que o livro literário, assim como o filme comercial, exerça forte sugestão não só na construção de subjetividades, mas também na formação de opiniões e visões de mundo. Neste sentido, o

estudo da literatura, ministrado de modo independente ou integrado às tradicionais frentes da língua portuguesa, visa fortalecer a visão crítica e autônoma do aluno acerca do texto literário, seja ele estruturado de modo convencional e restrito – num relato sem fim de nomes, datas, obras, características e contextos, num cansativo levantamento literário –, seja ele organizado de modo dinâmico e libertador, possibilitando ao aluno a fruição do texto, com foco no próprio discurso literário e no contexto da produção da obra.

Assim como alguns filmes comerciais, os livros literários utilizados nas aulas de literatura podem se encontrar na fronteira do conhecimento abordado por outra disciplina curricular. É o caso, por exemplo, de “Os Sertões”, escrito por Euclides da Cunha e publicado em 1902. Esta obra trata da Guerra de Canudos, realizada entre 1896 e 1897 no interior da Bahia e foi criada após Euclides da Cunha ter atuado como correspondente desta guerra para o jornal O Estado de São Paulo. Em “Os Sertões”, a palavra científica aliada à artística encontra-se na fronteira do conhecimento desenvolvido nas aulas de Sociologia, Geografia e História, posicionando-se como obra literária entrelaçada ao conteúdo destas disciplinas escolares. Outros livros literários com características semelhantes, além de participarem das aulas de literatura, costumam também ser estudados ou indicados como leitura paralela nas aulas de outras disciplinas de áreas de conhecimento fronteiro, como forma de suscitar a curiosidade do aluno ou promover desdobramentos e outras visões do conteúdo desenvolvido.

Na escola, pode-se traçar um paralelo entre os filmes educativos e os livros didáticos posto que os dois são elaborados em consonância com projetos educacionais e abordam conteúdos disciplinares ou temas transversais. Do mesmo modo pode-se esboçar a equivalência, no ambiente escolar, entre o filme comercial e o livro literário, ambos construídos de acordo com projetos artísticos ou culturais e não de acordo com os conteúdos desenvolvidos nas diversas disciplinas e tampouco programados para abordar temas transversais ou ainda para atender aos objetivos da escola. Nota-se, também, que os estudos

realizados nas aulas de literatura abordam o livro como objeto da cultura literária.

No entanto o mesmo não pode ser atribuído ao uso do filme comercial na sala de aula. Na realidade, parece haver aqui uma lacuna e uma incongruência. A lacuna evidenciada na ausência de estudos sobre o filme comercial, não educativo, com forte presença na vida dos alunos (por meio do cinema, da televisão, dos DVD's), como objeto da cultura visual, assim como o livro é estudado como objeto da cultura literária. Ao passo que a incongruência está no fato de os professores utilizarem, em suas aulas, filmes comerciais como se fossem filmes educativos, com a intenção de desenvolver e de ilustrar determinados conteúdos disciplinares. Neste sentido, demanda a atenção da academia no sentido de conhecer como isto está acontecendo, quais as implicações do uso do filme comercial em sala de aula, a abordagem com o qual é utilizado e ainda sua viabilidade enquanto recurso pedagógico.

De acordo Mano (2011), a pedagoga e coordenadora do Projeto Cine Educação, da Cinemateca Nacional de SP, Sylvia Meireles, afirma que os filmes utilizados nas escolas podem ser até mesmo aqueles líderes de bilheteria e vindos de Hollywood, segundo ela, “não é preciso ter nenhum tipo de preconceito em relação aos blockbusters. Como os alunos estão muito expostos a sedução do audiovisual, filmes atraentes como estes funcionam bem (MEIRELLES apud MANO, 2011, p.5) ao afirmar que os filmes atraentes para os adolescentes, tais como os hollywoodianos líderes de bilheteria, funcionam bem na escola, parece reconhecer a importância do estudo e da aplicação escolar da visualidade cotidiana que envolve o jovem em telas e imagens variadas. Para ela, não só os documentários, os filmes educativos ou os comerciais considerados como filmes de arte ou *cult* devem estar presentes nas aulas, mas também toda a sorte de imagens do dia a dia pode marcar presença nas aulas

Diante desta afirmação, pode-se, então, considerar que é relevante o estudo de filmes comerciais e outros objetos pertinentes à visualidade contemporânea na escola, mesmo porque, é neste meio eminentemente visual que os alunos vivem, respiram, constroem suas identidades e valores. No

entanto, é também fundamental observar as práticas de ensino atuais que utilizam o filme comercial na escola posto que ele não foi propriamente produzido para o uso como material didático visual, fato que justifica o presente estudo.

Independentemente da visão político-pedagógica à qual se vincula e dos interesses que direcionaram sua realização, O filme educativo é produzido de acordo com um projeto educacional. Por isso, espera-se que ele incorpore as preocupações com os princípios educacionais para que possa ser utilizado como ferramenta pedagógica.

Um filme educativo é um documento audiovisual pedagógico ou didático que deve levar em consideração o todo ou parte do processo de aprendizagem e refletir, mais ou menos explicitamente, os pressupostos educativos da instituição produtora (JACQUINOT, 1996). No entanto, o mesmo não se dá com os filmes comerciais, feitos para o cinema e a TV, e que não se fundamentam em propostas educativas ou em projetos escolares. E, ainda assim, são amplamente utilizados como material didático, apesar de não incorporarem os mesmos princípios dos filmes educativos.

Um filme comercial não é produzido de acordo com a capacidade de raciocínio ou de compreensão do espectador, tampouco é produzido de acordo com o método que alfabetizou o espectador ou em conformidade com a série escolar em que ele porventura se encontre. Em suma, o filme comercial não é produzido com vista à sua utilização em qualquer atividade escolar ou pedagógica específica.

Se há grande diferença na proposta que envolve concepção e montagem de filmes educativos e comerciais, há, por conseguinte, enorme diferença nos seus possíveis e prováveis usos no ambiente escolar. A questão que interessa a este trabalho, portanto, é o uso do filme comercial no debate pedagógico, na medida em que ele não foi produzido especificamente dentro de uma proposta educativa ou pedagógica, embora se encontre na fronteira do conhecimento estudado nas várias disciplinas escolares.

### 3.3. A SEDUÇÃO DE USAR FILMES COMERCIAIS NA ESCOLA

A sedução de trabalhar com imagens, especialmente fílmicas, em sala de aula, é grande. O filme comercial possui inúmeras possibilidades de uso pedagógico na atividade escolar, com a vantagem de permitir uma prazerosa relação do aluno com os conteúdos de disciplinas regularmente ministradas nos ensinos fundamental e médio<sup>7</sup>. Dias (2007) considera que é inegável que a projeção de filmes desperta interesse nos alunos, pois eles já fazem parte de sua vida diária. A esse respeito, ele pontua:

O cinema tem um tremendo potencial de motivar estudantes porque eles têm a prática prévia da experiência de ver filmes no cotidiano, principalmente quando, recentemente, nos últimos 30 anos, os filmes foram traduzidos extensamente para imagens de vídeo e digitalizados. (DIAS, 2007, p. 717).

Com numerosas possibilidades de aproveitamento na atividade escolar (DIAS, 2011; TOURINHO, 2009), o filme pode ensejar uma relação positiva entre o aluno e os conteúdos de disciplinas ministradas nos ensinos médio e fundamental. No dia a dia da prática pedagógica, o cinema pode estimular o interesse do aluno pela pesquisa e pelo conhecimento, de modo mais intenso do que as aulas apoiadas apenas nas técnicas tradicionais de ensino, preponderantemente fundadas no discurso do professor.

Os filmes estão presentes na vida diária de forma impactante, devido à inserção do homem contemporâneo em um mundo repleto de imagens veiculadas pela mídia. Por isso, a aproximação entre a cultura da escola e a cultura da comunidade implica um mergulho na estética das imagens e dos sons do cotidiano, que cercam os indivíduos constantemente. Duncun (2011, p. 17) aponta que em “nenhum outro momento da história da humanidade foi possível comunicar-se instantaneamente com outras partes do mundo mediante o apoio de imagens de alta resolução” Evidencia-se nesta afirmativa que a tecnologia contemporânea vem oferecendo uma propagação de imagens inédita na história e que vem gradativa, porém rapidamente, revolucionando nossa

---

<sup>7</sup>. O filme pode e é sistematicamente utilizado como recurso pedagógico no ensino superior. Como o foco da presente dissertação é a utilização do filme comercial nas aulas do ensino fundamental e médio, a informação fica aqui apenas como um registro.

paisagem visual. Além de afirmar a proliferação instantânea de imagens no mundo atual, Duncun (Ibidem) ainda acrescenta que a contemporaneidade experimenta uma saturação imagética sem precedentes, promovida pelas novas tecnologias. Essa saturação de imagens também se dá com os filmes, presentes, de forma influente, em todos os recantos da vida social, nas mais diversas culturas.

Considerados bens culturais, obras fílmicas são também recursos que contribuem na edificação de identidades, sejam elas individuais ou coletivas pois, assim como outros artefatos visuais, o filme possibilita dar forma ao pensamento. O discurso cinematográfico é capaz de apontar questões fundamentais para pensar o mundo contemporâneo e as formas de entendimento da vida. Isso potencializa a importância e a sedução do uso do filme nas atividades escolares. Na atualidade, grande parte da nossa percepção de mundo é construída com base no conhecimento disseminado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que veiculam filmes e imagens diversas diuturnamente, de modo que nossa visão de mundo parece relacionar-se mais com o ato de ver do que com o de ler.

O cotidiano oferece uma oferta de imagens tão vasta que, constantemente, se observa a linguagem escrita sendo obliterada pela expressão visual. O telejornal, o filme e a telenovela, visuais na essência e facilmente acessados, emergem na preferência popular, enquanto o jornal escrito e o livro, em seu âmago, textos escritos, ficam à deriva. Neste contexto, os jovens tem, naturalmente, grande atração pela imagem apresentada nas aulas, posto que elas tem afinidade com as imagens as quais estão expostos no seu dia a dia. Nesse contexto social de forte presença imagética, discute-se, hoje, se o conhecimento do homem contemporâneo se forma mais pelas imagens e sons do que pelo texto escrito. Esse debate ocorre, porque se verifica que, atualmente, muitas das pessoas alfabetizadas acessam o texto verbal com pouca frequência, e fazem, cotidianamente, uma leitura apenas instrumental. A este respeito Almeida afirma que “há uma grande maioria das pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e

qualidade de cinema e televisão que assistem e não mais pelo texto escrito. (2001, p.8)

Lendo pouco - letreiros de rua, contas de telefone, anúncios, manchetes de jornal e itens de bulas de remédio - os indivíduos alfabetizados formam suas inteligibilidades, suas subjetividades e constroem suas visões de mundo em grande parte pelo acesso à visualidade cotidiana. É inequívoco que a compreensão e interpretação da cultura visual, de forte presença no dia a dia, tornou-se um aspecto necessário e importante na formação do homem contemporâneo. Portanto, a inteligibilidade e a visão do mundo atual se formam, em larga medida, por produções de imagens e sons, que, por sua vez, invadem o ambiente escolar, em contraposição à racionalidade clássica da escola, tradicionalmente apoiada na linguagem verbal. Conforme Almeida

Estudos sobre a educação visual e a memória produzidos pelas imagens e sons da televisão e do cinema são importantes, hoje, para o entendimento de maneira mais ampla da educação cultural, científica e política, das pessoas, e não somente aquela escolar ou escolar-universitária, pois, hoje, a maior parte das populações vê o real naturalizado, reproduzido pela fotografia, pela cinematografia, pela videografia, como verdadeira representação visual do real, com a qual opinam, produzem verdades e agem tanto no mundo prático, cotidiano como no intelectual, acadêmico (ALMEIDA, 1999, p. 9).

A importância da integração das TIC à educação é realçada pela força com que as imagens do cinema e da televisão - e, na atualidade, da rede mundial de computadores - influenciam a educação contemporânea, visto que a inteligibilidade do mundo contemporâneo está sendo formada, em larga medida, por essas produções de imagens e sons, em contraposição à racionalidade clássica da escola, apoiada quase que completamente na linguagem verbal.

Fora dos muros da escola os jovens estão constantemente expostos a objetos imagéticos. Sendo a escola parte da sociedade, nada mais natural que a sala de aula espelhe o ambiente social, cultural e imagético de seus alunos, e

que dela faça parte os filmes e outros objetos visuais aos quais os alunos já tem vivência cotidiana.

#### 4.4 A PRÁTICA DO FILME COMERCIAL NA SALA DE AULA

As décadas do incentivo e uso efetivo do filme educativo na escola, aliado à cotidiana grande oferta de filmes comerciais e a intimidade que alunos e professores tem com os filmes devido à exposição diária à visualidade, aparentemente faz com que o uso do filme comercial nas aulas pareça muito natural. Além disso, a proliferação do uso do filme na escola também é influenciada pelo custo relativamente baixo dos recursos materiais para exibição, tais como Televisão e equipamento de vídeo ou DVD, de modo que o filme comercial, produzido para o entretenimento e o consumo de massa, assinala presença nas salas de aula.

Entretanto, há que se observar que as salas de aula das escolas brasileiras geralmente são compostas de cadeiras desconfortáveis, que não obedecem a padrões ergonômicos mínimos, e que as turmas, muitas vezes, contêm um grande número de estudantes. Mas, não se trata de proporcionar uma sala de aula com o conforto de uma sala de cinema comercial. As escolas particulares, em geral, possuem estrutura física e recursos técnicos mais do que necessários ao uso do filme na aula. Por sua vez, muitas escolas públicas brasileiras possuem pelo menos um aparelho de TV e um de DVD que permitem a apresentação de filmes aos alunos.

Frequentemente, filmes são vistos como objeto de entretenimento. A mediação do professor ao utilizar o filme na aula incentiva o aluno a encarar o filme como fonte de conhecimento. O uso do filme para preencher o tempo de aula na ausência do professor perpetua a ideia de que o filme serve ao entretenimento, pois o aluno não tem a presença do mestre para mediar a aprendizagem por intermédio do filme. Martins (2009) conta que há casos em que os filmes são exibidos livremente, sem vínculo com a disciplina ministrada ou sem a devida discussão ou integração com outros conceitos. Este uso do filme, com a intenção de entreter os alunos e mantê-los ocupados por

determinado período do tempo escolar, ou ainda sem relação com o conteúdo disciplinar ou outros conceitos, pode esvaziar e desvalorizar sua importância como mediador de saberes.

Como em qualquer aula, utilizar o filme como material didático pressupõe planejamento que envolve o conceito a ser discutido, os objetivos, a metodologia, os critérios de avaliação como a participação dos alunos no debate do filme, a relação com o conteúdo que estão trabalhando, sinopse da obra, roteiro de discussão. É pela mão do professor que o aluno pode ser despertado para o saber que o filme contém além de ser estimulado a compreendê-lo criticamente e não apenas percebê-lo como mero entretenimento.

Por outro lado, o sentimento dos alunos de que o filme promove o entretenimento pode ser utilizado positivamente no desenvolvimento de uma aula mais leve e dinâmica. Considera-se que a aula pode ser beneficiada pela fascinação que o filme exerce sobre os alunos despertando o interesse pelo ensino. No entanto, Napolitano questiona a utilização do filme para despertar o interesse dos jovens para a aula proferindo que “uma das justificativas mais importantes para o uso do cinema na educação escolar é a de que o filme “ilustra” e “motiva” alunos desinteressados e preguiçosos para o mundo da leitura” (2003, p.15). Apesar disso, em seguida ele aponta que o desinteresse escolar é uma questão bem mais complexa que envolve fatores institucionais, sociais e culturais. As considerações de Napolitano sinalizam para a impossibilidade do filme, por si, resolver o problema do interesse escolar. O uso do filme com este foco pode ser frustrante para o professor, pois apesar de ser considerado um recurso didático agradável, ele pode não ser capaz de resolver a questão da motivação e do interesse pelo ensino. Napolitano conclui afirmando que vê negativamente a utilização do filme como recurso motivacional e afirma não concordar com “certas propostas de uso de recursos e fontes de aprendizagem inovadoras como fórmulas mágicas de salvação da escola” (2003, p. 16).

Um das dificuldades no uso do filme na escola é sua articulação com os conteúdos disciplinares. Não tendo sido produzido para ser vinculado à

determinada disciplina, série ou faixa etária, fazer a relação do filme com o conteúdo disciplinar pode se tornar penoso. Porém o filme pode ser utilizado com exclusividade por um professor conforme os conteúdos de sua disciplina, ou ainda numa abordagem interdisciplinar, envolvendo outros professores da escola e trabalhando conteúdos de mais de uma disciplina. Pode-se ainda abranger o desenvolvimento dos temas transversais indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. E, além da relação do filme com os conteúdos escolares, eles também podem ser articulados com o desenvolvimento conceitos, ou ainda de atividades e competências diversas. Napolitano sugere que

O trabalho sistemático e articulado de filmes na sala de aula (e projetos escolares relacionados) ajuda a desenvolver habilidades e competências diversas, tais como leitura, e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não-verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural. Mais especificamente, o aluno pode exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das mais importantes atividades culturais do mundo contemporâneo, o cinema, e, conseqüentemente, tornar-se um consumidor mais crítico e exigente. (NAPOLITANO, 2003, p.19)

Além da adequação do filme ao conteúdo disciplinar, aos temas transversais, às competências e habilidades ou simplesmente aos princípios educativos, outro aspecto a ser discutido na exibição de filmes comerciais na escola é sua duração. Filmes comerciais são produzidos para ser apresentados em cerca de duas horas, por vezes aproximando-se de três horas de projeção. Tradicionalmente o tempo de duração das aulas no ensino fundamental e médio é de 45 a 50 minutos. Este fato provoca certa dificuldade em lidar com o uso dos filmes na escola pois eles são muito longos para ser apresentados integralmente em uma aula.

Como tentativa de solucionar a dificuldade gerada pela incongruência entre a duração do tempo do filme e do tempo a aula, Napolitano (2003) sugere

solicitar aos que alunos assistam o filme em casa e posteriormente o discutam e participem de atividades relacionadas em aula. O problema também costuma ser resolvido com a apresentação do filme em partes durante várias aulas, ou ainda trechos editados ou selecionados, como fragmentos de apoio para a ilustração de conteúdo ou texto de determinada disciplina.

Com relação à mostra do filme integral ou por trechos, Mano (2011) faz referência à Teixeira, coautora do livro “O cinema vai a escola”, afirma que “as duas maneiras são válidas, dependendo do contexto, dos propósitos das atividades e, sobretudo, da forma como são utilizadas” (TEIXEIRA apud MANO, 2011, p. 4). Por sua vez, Almeida (2001, p. 29) defende o a exibição integral do filme na escola e expõe que “o significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras.” Em concordância com o pensamento de Almeida, Mano (2011) nos apresenta o pensamento de Cláudia Mogadouro, pesquisadora do núcleo de educação e comunicação da USP, ao considerar que “o filme completo tem bem mais força como obra de arte. Dessa forma ele certamente pode ser abordado de vários ângulos” (MOGADOURO apud MANO, 2011, p. 4)

Os filmes são um grande recurso do professor para apresentar ou aprofundar temas, mas também para trabalhar o valor, as características e a influência de suas imagens. Porém alguns professores podem não se sentir à vontade para tratar de temas que envolvem o filme como objeto da cultura. Nesse sentido, Mano (2011), mais uma vez nos traz o pensamento de Teixeira, ao afirmar que “o professor não precisa se tornar um especialista em cinema nem deixar o recurso apenas para quem leciona Arte, por exemplo. O cinema é uma linguagem que contempla conteúdos e áreas disciplinares.” (TEIXEIRA apud MANO, 2011, p. 5) Em concordância com este pensamento, considera-se que todo educador pode e deve usar filmes em suas aulas.

## 4. AS ABORDAGENS DO FILME COMERCIAL NA ESCOLA

### 4.1. O FILME COMO OBJETO PEDAGÓGICO

As práticas culturais permitem classificar o uso da imagem em seis grandes tipos representativos: as práticas artísticas; as práticas culturais, os fins de divertimento, os fins comerciais, o uso informativo e o uso científico. Esses tipos representativos marcam, segundo Gardiés (2007), as relações existentes entre a sociedade e a imagem, configurando suas diferentes abordagens culturais.

Entre esses tipos, observa-se que o caráter informativo da imagem pode estar na raiz do uso do filme como objeto pedagógico, ou seja, como recurso tecnológico, historicamente utilizado para informar e educar. Gardiés (2007) resumiu assim este ponto:

Há muito que se utiliza a imagem para informar. Os baixos relevos que decoravam as catedrais tinham por objetivo instruir o povo sobre as grandes narrativas da Bíblia e dos Evangelhos. Mas a vontade de usar a imagem para aumentar os nossos conhecimentos sobre a realidade data do século XIX (GARDIÉS, 2007, p. 191).

As diversas inovações e invenções que permitiram o aperfeiçoamento da fotografia e, depois, do cinema foram conduzidas por esse grande impulso científico e positivista, que convenceu os contemporâneos de que se estava em posição de compreender a realidade. Por isso, não se surpreende que a imagem tenha sido rapidamente posta a serviço da informação, especialmente com caráter ilustrativo.

A ilustração consiste numa imagem que acompanha um texto e é utilizada para esclarecer, acrescentar informação, interpretar, elucidar ou iluminar o assunto tratado. De acordo com Pfromm Nett (2001, p.13), “mostrar e ver fazem parte das mais remotas tradições educacionais” e o fato de que os manuscritos medievais já eram acompanhados por ilustrações denominadas iluminuras é de conhecimento comum.

O viés ilustrativo acompanha o filme quando ele é utilizado na forma objeto pedagógico, com a função de ilustrar ou apresentar visualmente aos alunos o conteúdo que foi desenvolvido em sala de aula. Por exemplo, como auxiliar na composição de cenários, quer sejam históricos, científicos, sociais, filosóficos ou outros. Ou ainda expondo realidades distantes e trazendo aos alunos imagens de florestas, orquestras, animais, frutos, estuários, hidrelétricas, satélites, fronteiras, favelas, comidas, pontes, feiras, torres, fábricas, objetos, museus, costumes, nuvens, danças, eventos, ou toda sorte de coisas e fatos que o professor pretenda apresentar aos seus alunos como forma de explicitar, reforçar ou desdobrar conteúdos estudados.

No entanto, também pode-se empregar o filme na escola com a intenção de sensibilizar os estudantes, neste caso, o filme age como agente motivador da curiosidade do jovem acerca de um novo tema da disciplina, com vistas a estimular o desejo de aprender e pesquisar o assunto. Ou ainda com o propósito de simulação de situações ou experiências que não são possíveis de ser realizadas na escola. Por exemplo, experiências físicas ou químicas, perigosas, muito caras ou demoradas, de modo que as tornassem incompatíveis com sua realização nos laboratórios escolares.

O emprego de filmes comerciais como objetos pedagógicos conta com várias possibilidades, por exemplo: na Biologia e na Física com filmes de ficção científica ou aventuras em ambientes naturais, na História, com a apresentação de filmes históricos que compõe um tipo de filmografia já consagrada no cinema; na Geografia, ao abordar culturas e lugares exóticos, a representação da vida na cidade e no campo ou problemas ambientais; na Língua Estrangeira, com filmes produzidos em línguas diversas da portuguesa para o exercício de pronúncia, sotaques e vocabulário; na Educação Física, com apresentações de danças, lutas e esportes; na Arte/Educação com biografias de artistas e apresentação de procedimentos, instrumentos e materiais utilizados nas obras de arte, e assim por diante.

Além da sensibilização, há também a ilustração e a simulação referentes aos conteúdos disciplinares. A utilização de um filme como objeto pedagógico

também pode abordar diversos temas considerados como interdisciplinares. Sendo assim pode-se trabalhar com os movimentos sociais ou políticos, violência urbana, ética e cidadania, orientação sexual, saúde, meio ambiente e pluralidade cultural, entre outros. Mas, no uso do filme como objeto pedagógico evidencia-se a imagem como apoio à explicação de conteúdos escolares.

Nos estudos de Almeida (2001) e de Belloni (2001) sobre o uso do filme na escola, verifica-se que eles concordam com o fato de que o filme na escola tem sido frequentemente utilizado como objeto pedagógico. Segundo os autores citados, os professores utilizam o filme para ensinar, mas não ensinam sobre o filme e, muitas vezes, perpetuam o enfoque no qual o objeto fílmico funciona como um espelho que reflete a realidade e que nos conduz diretamente a ela. De acordo com este enfoque, um filme sobre Van Gogh serviria para nos remeter apenas ao homem e ao artista, ao que ele produziu e representou em um determinado momento da história da arte. Essa forma de usar o filme, em um exame que privilegia o assunto tratado e ignora os seus valores artísticos e culturais do longa-metragem. Infere-se, portanto, que o filme, na maioria das vezes, não é observado como objeto propiciador de uma experiência estética por seus próprios valores. Ao contrário, é utilizado com enfoque fortemente ilustrativo de uma mensagem que se pretende transmitir aos alunos.

No livro “Ciência e Cinema na Sala de Aula”, organizado por Oliveira (2012), o filme Filadélfia (1993) é sugerido para o uso em salas de aula de ensino médio e um roteiro de discussão desta fita com os alunos é indicado por um artigo de Nascimento e Silva (2012), intitulado “Filadélfia – a AIDS em cena no final dos anos 80”. O artigo em questão, tem o objetivo declarado por Nascimento e Silva (2012, p. 149) de “analisar os elementos da história da AIDS retratados no filme Filadélfia (1993), que tem como tema esta doença em torno do final da década de 1980 e início dos anos 90.” Os autores afirmam que Filadélfia (1993) foi o primeiro longa-metragem de Hollywood a abrir o debate sobre a AIDS, ao mesmo tempo em que evidenciava o preconceito em relação ao homossexual e ao soropositivo.

O personagem principal de *Filadélfia* (1993) é Andrew Beckett, um advogado homossexual, interpretado por Tom Hanks, que contrai a doença e é demitido diante da percepção de seus superiores de que ele fosse soropositivo para o HIV. Por considerar sua demissão injusta, Andrew move um processo contra seus antigos patrões com a intenção de receber uma indenização. O espectador acompanha a longa batalha judicial enquanto vê a doença de Andrew gradativamente evoluindo e o encaminhando para a morte, na época, o único desfecho possível para a AIDS.

Após uma preleção sobre os sintomas, o estigma, os medicamentos e as estatísticas acerca da patologia, Nascimento e Silva (2012) sugerem resumidamente o seguinte roteiro para o debate com os alunos após a exibição de *Filadélfia* (1993): apresentar números recentes sobre a epidemia no mundo, trazer dados sobre a AIDS no Brasil, destacar que o número de mulheres infectadas tem crescido exponencialmente, esclarecer que hoje a forma de contágio mais frequente é a relação heterossexual, tentar desfazer a ideia de que a AIDS só atinge grupos de risco e desfazer mitos relacionados á doença e reforçar que a AIDS é uma doença transmitida sexualmente.

Evidencia-se na abordagem sugerida por Nascimento e Silva (2012) o uso do filme *Filadélfia* (1993):

- Um caráter essencialmente pedagógico,
- o longa-metragem é tratado como uma janela para a realidade,
- apresenta viés fortemente referencial,
- privilegia o assunto tratado e sua capacidade de ilustrar um tema científico desenvolvido nas aulas de Biologia do ensino médio.
- não se registra o tratamento do objeto fílmico como elemento da cultura
- tampouco registra as práticas sociais sugeridas ou influenciadas pelo mesmo.

Além de *Filadélfia* (1993) vários outros filmes tem sido indicados para o uso em aulas no ensino fundamental e médio. É o caso de *Carlota Joaquina*, a

Princesa do Brasil (1994), sugerido para o uso na escola por Napolitano (2003) em seu livro “Como Usar o Cinema na Sala de Aula.” Neste exemplo, verifica-se que o filme, dirigido por Carla Camurati, aborda a vida de Carlota Joaquina, interpretada por Marieta Severo, casada com D. João VI, interpretado por Marco Nanini, no período em que a corte portuguesa esteve para o Brasil.

A partir de Napolitano, considera-se que Carlota Joaquina - A princesa do Brasil (1994) apresenta:

- Preconceitos e anacronismos,
- conflito com filmes históricos,
- propósito declarado de parecer uma brincadeira e de fazer uma paródia de um fato histórico,
- a visão dos fatos pelos olhos de uma criança, que se apropria da história de modo muito particular.

Apesar uso do filme em sala de aula ter causado certa polêmica, Napolitano sugere que o roteiro de discussão deste filme na escola aborde o modo como o Brasil é retratado, a estruturação da sociedade brasileira na época e as ações político-administrativas de D. João VI. Evidencia-se que Napolitano, apesar de alertar para a manifesta propriedade de sátira da fita, se apropria do filme Carlota Joaquina - A Princesa do Brasil (1994) essencialmente como objeto pedagógico, que pode ser utilizado pelos educadores com a intenção de aprofundar o conteúdo e desdobrá-lo em novas facetas ou abordagens, confirmando o que foi dito, ou se opondo ao que foi apresentado, estimulando a discussão, ou ainda analisando a veracidade na relação da imagem e do conteúdo estudado.

No entanto, a discrepância entre a realidade e a representação facilmente observável em “Carlota Joaquina - A princesa do Brasil” (1994) não é tão prontamente evidenciada em outros filmes. Neste sentido, pode-se tomar como exemplo a apresentação de outro fato histórico por meio de filme, no qual observa-se a possibilidade de ocorrer certa dificuldade dos jovens em vincular plenamente, sem apoio do professor, a mensagem do filme comercial à

realidade histórica e social, com vista a retirar conclusões pertinentes ao conteúdo disciplinar. Esta dificuldade é gerada pela discrepância entre a ocorrência do fato histórico e sua narração, notadamente presente nos filmes comerciais.

Discrepâncias entre os fatos históricos e o modo como são contados podem ser observadas em vários meios. Mesmo textos científicos, livros didáticos, filmes documentários ou matérias jornalísticas apresentam o modo próprio de seus autores em compreender e narrar a realidade. Quem conta uma história, seja num documento textual ou imagético, com objetivo científico, didático, informativo ou poético, deixa nela sua impressão, sua assinatura, seu modo próprio de ver e interpretar o mundo. No entanto, o filme comercial, conforme Almeida (2001) discute é construído conforme um projeto cultural, artístico e de mercado, cujo objetivo principal é o entretenimento. Neste contexto, pode ser elaborado com grande liberdade na descrição de fatos históricos, podendo distorcer e, até mesmo, inverter os fatos ocorridos. É o caso, por exemplo, do filme “Mississippi em chamas” (1988), sugerido por Machado no seu livro “Na Sala de Aula com a Sétima Arte – Aprendendo com o Cinema” para o uso em sala de aula. Baseado em fatos reais, o filme mostra a investigação que dois agentes do *Federal Bureau of Investigation* - FBI (agente Rupert Anderson, Gene Hackman, e agente Alan Ward, Willem Dafoe) fizeram, no Estado do Mississippi, em 1964, quando três ativistas dos direitos humanos, dois brancos e um negro, foram brutalmente assassinados pela Ku Klux Klan.

Com base em Machado (2008), nota-se que Mississippi em Chamas (1988) proporciona:

- Muita ação, com cenas de incêndios, linchamentos, ameaças de morte e três outros assassinatos de negros,
- os agentes do FBI como heróis embora, na ocasião, o FBI tenha mantido certa distância do problema racial em foco,
- utilização em aulas de história e geografia como importante referência contra o racismo,

- possibilidade de debates sobre direitos humanos, racismo e outras formas de discriminação, Organizações Não Governamentais – ONGs e regimes segregacionistas,
- inúmeras críticas pela excessiva ficcionalização de uma história real.

Segundo Machado (2008), apesar da excessiva ficcionalização da história real, “Mississippi em chamas” (1988) permite uma série de debates com o foco evidenciado no caráter ilustrativo do filme e propõe seu uso com cunho destacado de objeto pedagógico. Contudo, nota-se que a relação de temas de discussão acima exposta deixa de lado outras questões presentes no filme que são menos evidentes que o racismo, sem dúvida, o tema principal do longa-metragem.

Na opinião desta autora, o ponto essencial de “Mississippi em chamas” (1988), portanto, não é apenas o tema do racismo, mas a polarização permanente dos personagens: negros e brancos, bons e maus, heróis e anti-heróis – o que, naturalmente, não o faz ser um reflexo da realidade, pois esta não é dicotômica na sua essência e, sim, na sua aparência.

Inúmeros são os filmes que, assim como Carlota Joaquina – A Princesa do Brasil (1994) e Mississippi em Chamas (1988) apresentam fatos históricos com grandes distorções dos eventos e são utilizados pelos educadores em suas aulas. Estas distorções podem ser consideradas como livre interpretação dos fatos históricos impressas pela equipe criadora do filme. Em princípio, um filme não representa a realidade. A este respeito Turner declara que

O filme não reflete nem registra a realidade; como qualquer outro meio de representação, ele constrói e “re-apresenta” seus quadros da realidade por meio de códigos, convenções, mitos e ideologias de sua cultura, bem como mediante práticas significadoras específicas desse meio de comunicação. (TURNER, 1997, p.129)

O espectador, mesmo consciente de que os filmes não representam a realidade e são construídos por intermédio de uma linguagem própria e

específica, ainda sofre, em grande medida, o impacto do efeito de realidade (AUMONT, 1999). Essa concepção a respeito do efeito de realidade dos filmes sobre as pessoas vai ao encontro do pensamento de Pasolini:

Do mesmo modo que não sou indiferente à realidade, também não sou, potencialmente, indiferente diante à reprodução da realidade. E uma vez que no filme julgo através do código de realidade, reproduzo em mim, aproximadamente, os mesmos sentimentos que teria se vivesse materialmente o fato. (PASOLINI, 1982, p. 199)

Conforme se verifica na posição dos autores supramencionados, o diretor e os demais componentes da equipe responsável pelo filme não estão restritos a um conteúdo disciplinar. Portanto, não são obrigados a se prender à mesma interpretação da realidade que transparece nos livros de história adotados pela escola. Mas não só os filmes de ficção apresentam interpretações da realidade, mesmo os documentários trazem no seu bojo a visão de mundo de seus criadores. Lopes profere que

Até o documentário é feito de escolhas de quem o produz. O audiovisual é uma linguagem muito forte e ser interpretada como uma verdade absoluta. Nem mesmo os livros podem ser olhados como uma verdade inquestionável e cabe ao professor explicar isso. (LOPES apud MANO, 2011, p. 6)

Este fato demonstra a complexidade de se escolher um filme comercial e aplicá-lo como objeto pedagógico para ilustrar um conteúdo disciplinar. Posto que, o filme comercial, de modo diferente do filme educativo, não foi produzido com propósitos pedagógicos ou didáticos. Desta forma, não possui o objetivo de demonstrar por meio de sons e imagens os saberes relativos e pertinentes aos conteúdos disciplinares eleitos pela escola. Entretanto, o filme comercial aborda com frequência os saberes localizados na fronteira do conhecimento desenvolvido nas aulas. Neste sentido, exige do professor, que pretende utiliza-lo, além do conhecimento de sua disciplina e da temática do

filme, noções da também bem como das relações do mesmo com o contexto histórico, científico, educativo, cultural, imagético e social.

#### 4.2. O FILME COMO OBJETO CULTURAL

Na contemporaneidade, observa-se que a maioria dos ambientes educacionais têm se preocupado com a aquisição, por parte dos alunos, de instrumentos de leitura e de escrita que permitam um olhar crítico sobre os textos literários e o saber acerca de obras importantes da literatura tem sido tratado com destaque pelos meios educacionais. Nesse mesmo contexto educativo, o conhecimento de obras da cinematografia nacional e mundial não tem recebido a mesma importância na escola e filmes de indiscutível valor cultural não são objetos de grandes preocupações.

A pequena importância dada aos filmes na escola, quando comparado aos livros, é, de certo modo, reflexo da suposição de que a obra cinematográfica não passa de um mero entretenimento. No entanto, obras fílmicas, assim como obras literárias, além de entreterem, propiciam conhecimento, informação, saber e constituem elementos importantes do nosso ambiente cultural. O valor cultural de obras fílmicas é indiscutível, e, de acordo com Duarte isto é razão suficiente para que os educadores se “interessem pela teoria do cinema do mesmo modo como se interessam pela teoria da literatura” (2002, p. 38), e ainda enfatiza que o estudo e análise da linguagem do cinema pode ser uma forma de estimular o gosto pelo filme.

O conhecimento que professores das mais diversas disciplinas têm de literatura possibilita o uso de textos literários como recurso didático, como fonte de conhecimento, pelo seu valor cultural. Como exemplo desta postura, Duarte lembra que:

Mesmo que não tenhamos uma noção mais ampla do lugar ocupado pela poesia de João Cabral de Melo Neto no contexto literário brasileiro, sabemos informar o valor cultural de *Morte e vida Severina* quando propomos sua leitura em uma aula de história ou de geografia, por exemplo. (DUARTE, 2002, p. 88)

Seguindo este raciocínio, pode-se estender a compreensão de Duarte a este respeito da escolha dos filmes a serem exibidos na sala de aula, os quais, raramente reflete o conhecimento que os professores tem sobre cinema, ao contrário. A opção deste ou daquele filme parece recair sobre os que apresentam imagens que permitem desenvolver determinado conteúdo programático, não pelo valor do filme ou pelo que ele representa no contexto cultural, mas pela sua possibilidade de cultivo na prática educativa. Nesta abordagem pedagógica do filme, o aluno espreita o conteúdo disciplinar através do filme, mas seu olhar não se detém na obra e ele não contempla o filme como objeto da cultura. Assim, o filme tem seu valor minimizado como produto da cultura e o seu uso na escola é definido pelo que se pode explorar por meio dele para a prática pedagógica.

Para Almeida (2001) a abordagem do filme comercial na escola como objeto da cultura ultrapassa o seu frequente uso como objeto educativo. Geralmente, as produções de cinema, vídeo ou televisão no ambiente escolar, são vistas como sensibilização, ilustração e simulação referentes aos conteúdos disciplinares que o professor desenvolve em suas aulas. Evidencia-se, assim, que o filme assume um papel secundário, de ilustração ou de imagem inferior ao texto e à explicação oral. Para este autor

O cinema não é só matéria para fruição e a inteligência e das emoções, ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação, não como recurso de explicitação, demonstração e afirmação de ideias, ou negação destas, mas como produto da cultura que pode ser visto e 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).

Conforme afirmado anteriormente, saberes e conhecimentos têm sido produzidos e disseminados preponderantemente em função de imagens e sons e, em menor escala, em função do texto escrito. Esta questão atrai educadores ao uso do filme na escola e à sua incorporação à formação dos alunos a exemplo do que ocorre com os textos. Entretanto, é senso comum que o próprio ato de

assistir a filmes já seria suficiente para a sua plena compreensão. Segundo esse entendimento, diferentemente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e de estruturas gramaticais, a compreensão do filme pode ser concebida, sobretudo em sociedades audiovisuais, como assunto ao alcance de todos e, por tal razão, dispensaria a reflexão, o conhecimento e, por conseguinte, o seu estudo.

Em oposição a essa ideia, Belloni (2001) defende a necessidade de se conhecerem os sistemas significadores das imagens, no caso deste estudo, das imagens dos filmes, para dar sentido às suas narrativas, aprimorar a competência de ver filmes e permitir uma experiência mais prazerosa com eles.

Do exposto acima, pode-se concluir que, conforme o pensamento de Almeida (2001) e Belloni (Ibid.), os filmes podem atuar na escola como recursos didáticos para ilustração de conteúdos, afirmação ou negação de conceitos educativos, ou seja, como objetos pedagógicos. Mas, segundo estes autores, os filmes são, sobretudo, um produto cultural e é com o viés de objeto da cultura que o mesmo também pode ser abordado na escola, com destaque à interpretação de seus múltiplos significados e com realce ao seu valor como patrimônio artístico e cultural. Portanto, da mesma forma que se reconhece a necessidade de desenvolver, nos diferentes níveis de ensino, o estímulo à leitura e o interesse pela literatura, faz-se necessário, também, criar estratégias que estimulem o gosto pelo cinema e que exercitem esse olhar reflexivo dos alunos sobre o filme como obra da cultura. Para tanto, Duarte considera que a abordagem cultural do filme na escola incorpora

[...] dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria sociedade em que se vive. Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada. É necessário desenvolver então a competência para ver (DUARTE, 2002, p. 89).

Sendo assim, a abordagem do filme como objeto da cultura evidencia a construção cinematográfica e, justifica-se talvez, como modo de facilitar a

compreensão e o olhar crítico sobre a obra. Observa-se, portanto, a importância do foco na interpretação das imagens, na medida em que esta é, vista através da lente, é diferente do que se aprende pela percepção visual do natural. Um exemplo significativo dessa diferença é apontado por Benjamin

A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. Percebemos, em geral, o movimento de um homem que caminha, ainda que em grandes traços, mas nada percebemos de sua atitude na exata fração de segundo em que ele dá um passo. A fotografia nos mostra essa atitude, através de seus recursos auxiliares: câmara lenta, ampliação (BENJAMIN, 1987, p.97)

As imagens e sons do cinema percorreram, é claro, um longo caminho até alcançarem a atual configuração e as bases de sua construção, que firmaram-se na criação de estruturas narrativas e na relação com o espaço, materializadas nas operações de seleção e montagem. Essas operações evidentemente são feitas sob a influência da visão do sujeito que as constrói. Por isso, no filme, as imagens e os sons que traduzem as relações com o mundo não podem ser compreendidas apenas pela aquisição de instrumentos decodificadores da linguagem, ou seja, pela simples alfabetização visual, que não traduz as subjetividades dos criadores dos filmes e as inúmeras relações destes com a visualidade contemporânea.

O desconhecimento do valor cultural e do potencial de influência dos filmes nas construções de individualidades e de visões de mundo de crianças e adolescentes é corrente e se manifesta, inclusive, na forma como os professores comumente aplicam os filmes na escola. Ao negligenciar a sua condição de objeto da cultura, muitos professores ignoram que as relações estabelecidas entre espectadores e filmes podem ser profundamente educativas e que assistir a filmes contribui para a formação geral das pessoas, influencia o modo como elas percebem a realidade e constroem suas subjetividades. Duarte (2002) ressalta a importância de considerarmos o potencial educativo dos filmes:

Precisamos estar atentos e dispostos a compreender a pedagogia do cinema, suas estratégias e os recursos de que ela se utiliza para *seduzir*, de forma tão intensa, um considerável contingente de pessoas, sobretudo jovens. Para isso é necessário nos dispormos a conhecer o cinema, sua linguagem e sua história (DUARTE, 2002, p. 2).

A construção do filme utiliza-se da imagem animada, do som, da iluminação e do texto para produzir inúmeras possibilidades de significados. Além desses recursos, dispõe de infinitas variações na forma de combinar captura de espaços, movimentos e ângulos de câmera, para produzir, especialmente, uma organização espaço-temporal própria. O acesso a conhecimentos sobre a história do cinema, a prática da exibição de filmes, o estudo dos rudimentos da técnica cinematográfica, a identificação de diretores, de tendências e de movimentos, a reflexão relativa e os usos e funções sociais do cinema podem permitir a formação de um espectador mais ativo. Dessa forma, o espectador poderá interpretar as imagens fílmicas de modo pessoal e, num processo reflexivo, reconhecerá valores diferentes e formulará questionamentos próprios.

Na abordagem do filme como objeto cultural, Napolitano enfatiza que o professor não precisa ser especialista em cinema, mas o conhecimento de alguns elementos da construção cinematográfica pode agregar qualidade ao seu trabalho, já que “boa parte dos valores em mensagens transmitidos pelos filmes que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la” (2003, p. 57). A este respeito, Reali destaca que não se pode deixar de registrar que o uso do cinema na aula exige o domínio de ferramentas analíticas. Segundo ela

O ideal seria que, além da nossa capacidade de trabalhar com temáticas fílmicas, como é comum nas áreas das ciências sociais, houvesse um conhecimento acerca da história e da linguagem cinematográfica (aí tem pertinência a ideia de uma oficina de cinema). Os recursos de sons e imagens não podem ser menos considerados. É através deles que os diretores e roteirista dão mais intensidade aos eventos e acontecimentos presentes nas narrativas. (REALI, 2007, p.135/6)

Os filmes mais atrativos para os jovens da atualidade possuem construção típica: apresentam narrativas de fácil compreensão, representam modelos já consolidados no imaginário popular, são constituídos de forma linear, apresentam frequentemente um final feliz, apoiam-se em recursos técnicos cada vez mais sofisticados – características essas dos filmes realizados em Hollywood. Vale pontuar que a prática de apresentar filmes limitados a uma única cinematografia prejudica a relação com as cinematografias locais e com outras tradições imagéticas, como as dos cinemas europeu e asiático, produções estas praticamente desconhecidas pelos jovens. De outra sorte, a apresentação de variadas tradições imagéticas pode proporcionar a imersão na visão de mundo de diferentes povos, por meio de seus filmes. Portanto, o contato com um grande número de filmes restrito a um único modelo pode não fortalecer a percepção crítica sobre o filme, pois a limitação a um único tipo de cinematografia tende a confinar a visão.

No bojo destas reflexões, Napolitano (2003) refere a importância do educador contribuir para a diversificação da cultura cinematográfica do aluno, possibilitando o contato destes com filmes de origens, épocas e linguagens diversas, libertando o jovem do olhar confinado a um tipo de cinematografia, no caso, dos sucessos do filme comercial americano. Deste modo, Napolitano considera que é importante que o professor “conheça um pouco mais da história do cinema ao longo do séc. XX e saiba onde localizar os grandes clássicos que os verdadeiros cinéfilos jamais esquecem” (Ibid., p.61) . Por sua vez, Almeida contribui para este pensamento ao defender que o professor, mesmo não se tornando um crítico cinematográfico, possa utilizar os filmes em suas aulas, indo além do conteúdo de sua disciplina ao incorporar também “elementos de performance (a construção dos personagens e os diálogos), a linguagem (a montagem e os planos) e a composição cênica (figurino, cenário, trilha sonora e fotografia)” (Ibid, p. 29).

Na prática do uso do filme na escola com a abordagem de objeto cultural, várias atividades podem ser desenvolvidas sob a orientação do professor. O livro “Como Usar Cinema na Sala de Aula”, de autoria de Marcos Napolitano

(2003) sugere que o educador utilize um roteiro básico para o estudo da análise fílmica com seus alunos que propicie um exame sistematizado do conteúdo e discussão dirigida. No referido roteiro, Napolitano propõe: informações sobre o tratamento temático do filme (roteiro original, adaptado de fatos reais ou neles inspirado, etc.); biografia e currículo do diretor; observações sobre a equipe técnica; observações sobre os atores/interpretação; impacto da obra no seu tempo: bilheteria, crítica, prêmios, polêmicas etc.; reconstituição sumária da história; principais personagens e suas características dramáticas (função da história); mensagem principal da obra, (desenvolvimento do roteiro, conceitos, valores culturais e ideológicos); e ainda observações a respeito da decupagem, trilha sonora, fotografia, figurino e câmera.

No desenvolvimento do uso do filme na escola, em consonância com a abordagem de objeto da cultura, autores como Almeida (2001), Belloni (2001), Duarte (2002), Napolitano (2003) e Realli (2007) discorrem sobre a importância do aprendizado sobre a construção do filme, a história do cinema com destaque para estilos e diretores, bem como a apreciação de outras filmografias para a ampliação do repertório e sua valorização como elementos culturais, tal como se faz com os livros nas aulas de literatura.

Enquanto na abordagem do filme como objeto pedagógico nota-se a preocupação com foco no conteúdo escolar e com o que se pode aprender olhando através da janela aberta que constitui o filme, já na abordagem do filme como objeto cultural busca-se compreender o artefato fílmico, sua constituição, importância e diversidade, com o objetivo de valorizar o filme e seu saber como fenômeno cultural. Na medida em que o primeiro busca ensinar por meio do filme, no segundo a tentativa consiste em ensinar sobre o filme.

#### 4.3. O FILME COMO OBJETO DE ESTUDOS DA CULTURA VISUAL

A educação da cultura visual nas escolas de ensino fundamental e médio pretende ocupar-se do estudo crítico de imagens, que envolvem crianças e jovens, e habitam capas de cadernos, camisetas, revistas, *sites*, quadros, grafites, programas de televisão, *outdoors*, placas, filmes e outros artefatos visuais

presentes na vida dos alunos. Nesse leque, as imagens fílmicas ocupam um lugar privilegiado na vida dos adolescentes, já que ir ao cinema é programa muito apreciado seja sozinho ou na companhia de amigos(as) e de namorados(as) visto que é na juventude que se dá um dos principais períodos de sociabilização dos indivíduos.

O lançamento do último filme do herói preferido ou a versão cinematográfica de um livro da moda é aguardado com ansiedade. Os filmes são vistos e apreciados no cinema, na TV e no computador, e sua influência é multiplicada e amplificada em *sites* específicos sobre o filme, em comentários no *facebook* e no *twitter*, em *CDs* e em *videoclips* relacionados, em jogos digitais e na reprodução de imagens em chaveiros, bonés, lápis, estojos, mochilas, tênis, meias, enfim, em uma grande variedade de objetos de consumo dos jovens, com grande abrangência no seu cotidiano imagético.

Ao aplicar o conceito de “cotidiano espetacular” de Dias (2012a) à presença do filme no dia a dia dos jovens, especialmente quando o filme é utilizado na escola, observa-se que este meio imagético toma proporções extraordinárias, pela possibilidade de associar as imagens fílmicas, tanto à promoção de nossos desejos e escolhas, quanto à possibilidade de avaliar criticamente os códigos visuais e as ideologias.

Filmes encantam, entretêm, atraem facilmente a atenção e os olhares dos alunos e, por fim, influenciam na formação de suas identidades e nas suas percepções de mundo. De acordo com Martins (2007), a ideia de que as imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos é o bordão que ampara a cultura visual.

Dando sequência a este raciocínio, é importante insistir na questão do poder psicológico e social que os filmes podem exercer sobre o indivíduo, especialmente sobre o jovem estudante, influenciando a formação da sua identidade. Adaptando os aspectos que devem ser observados na compreensão crítica dos artefatos visuais descritos por Sardelich (2006) para o uso do filme na escola como objeto de estudos em cultura visual, tem-se o aspecto histórico/antropológico – que aborda o filme como fruto do contexto no qual

foi produzido, explicitando as conexões com os valores, costumes, crenças, ideias políticas e religiosas –, o aspecto estético/artístico – que aborda os sistemas de representação relacionados à cultura de origem dos produtores do filme, da produção – o aspecto biográfico – que aborda as representações fílmicas que mantêm relações com os processos identitários e que participam da construção de valores, crenças e visões sobre a realidade – e o aspecto crítico/social – que aborda as representações que contribuem para a configuração atual das políticas sociais e das relações de poder.

O espectador ao assistir a um filme, alcança as visões de mundo de seus criadores, contempla expressões fílmicas que podem colaborar para o seu modo próprio de se relacionar com o mundo. Nesse aspecto, Martins e Tourinho (2011) tecem duas considerações sobre a influência que os filmes podem exercer sobre subjetividades de crianças, adolescentes e jovens. Inicialmente, afirmam que as crianças, adolescentes e jovens são, provavelmente, os mais influenciados pelo contexto, pelas informações, pelas referências e valores da cultura visual que os rodeiam. Em seguida, consideram que depois que seus interesses, conhecimentos, identidades e, principalmente, seus afetos são contagiados, essas influências incorporam-se aos seus modos de vida e passam a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades.

Assim como as outras artes, o cinema dá forma ao pensamento. O discurso cinematográfico é capaz de apontar questões fundamentais para pensar o mundo moderno e as formas de entendimento da vida. No entanto, diferentemente da linguagem verbal, a linguagem cinematográfica não possui modelos gramaticais e linguísticos. De acordo com Bernardet “Chega-se à conclusão de que os elementos constitutivos da narrativa fílmica não têm, em si, significação predeterminada, uma vez que ela depende essencialmente da relação que se estabelece com outros elementos” (1985, p. 40).

A significação do filme, que nunca é neutra, varia, também, de acordo com o espectador. Segundo Duarte (2002), o olhar do espectador, de igual forma, não é neutro e nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da

cultura na qual ele está imerso e absorvido. O espectador não recebe passivamente os conteúdos e mensagens transmitidas. Ele é um sujeito social, dotado de valores e saberes próprios, e, como tal, interage, de forma ativa, na produção de significados dos discursos formados pela interação entre ele e o produto, e não por uma imposição de sentidos de um sobre o outro. A interpretação dos filmes depende então da interação entre o que se apreende do filme com a experiência de vida que o espectador traz em sua bagagem. Dito de outra forma, o filme pode influenciar o espectador no momento em que se relaciona com sua visão do mundo, acabando por reforçar, substituir ou questionar seus valores.

Deste modo, considera-se que a significação dos filmes, apesar de ser uma construção individual, pode ser influenciada por um esquema que articula os saberes constituídos ao longo da vida e as informações e saberes adquiridos na experiência com a visualidade. Infere-se daí o valor de contribuir para a educação de um olhar crítico sobre a visualidade, no caso deste trabalho, sobre os filmes. Nessa linha de raciocínio, Nunes (2009) destaca a força da influência dos filmes apresentados na sala de aula para a construção da individualidade do jovem. Segundo ele, na sala de aula o filme assume relevância de trabalho pedagógico ao ser associado à fala do professor, adquirindo assim, maior vigor em sua influência. De acordo com Nunes

[...] nas salas de aula, as imagens ganham relevância de trabalho pedagógico, no momento em que percebemos suas influências para/com/nas crianças. Elas não só vivenciam uma nova cultura visual, como também interagem e corporificamos discursos por ela produzidos e transmitidos (NUNES, 2009, p.165).

Nesse contexto, e conforme o pensamento de Nunes exposto, considera-se que, devido à forte influência que filmes exercem sobre as subjetividades de crianças e adolescentes, a sua utilização, na sala de aula, pode apresentar força de verdade. Especialmente quando o filme é usado como mera extensão ou substituição da voz do professor na ilustração, explicitação ou complementação

de um conteúdo disciplinar, sem preparação prévia e sem discussão que aborde seu contexto, suas condições de produção e sua relação com outras mídias.

Elementos de fácil compreensão costumam estar explícitos nas imagens. Contudo, outros elementos mais sutis por vezes são percebidos sem que se tome consciência deles. Ao apreciar um filme, é possível entrar em contato com o ponto de vista do autor, ou autores, e com seus valores éticos, políticos, religiosos e sociais. Quanto maior a atenção dedicada aos elementos sutis, mais fácil se torna a compreensão do filme, sob a perspectiva do autor. O fácil acesso às imagens e especialmente aos filmes na contemporaneidade não significa necessariamente sua compreensão, há de se realizar esforço intelectual para compreendê-las. A este respeito Dias pondera que os educadores:

Negligenciam frequentemente a habilidade dos estudantes de ver e interpretar filmes, capacidade que estes aprendem e reiteram em seus cotidianos. No entanto, embora exercitem o olhar diariamente, isso não significa que utilizem a visualização de filmes para olhar e analisar criticamente o mundo onde vivem. Portanto, eu acho que aí os educadores visuais da cultura perdem uma grande oportunidade de os prepararem para verem criticamente aquelas imagens (DIAS, 2011, p. 147)

Compreendendo a construção imagética como um discurso, Tourinho aponta que “os discursos visuais também carregam a característica da não neutralidade” (2009, p.144). É importante, neste ponto, reiterar: nenhuma imagem é neutra, assim como nenhum filme é neutro. Falando de outro modo, os filmes trazem uma carga ideológica indelével, seja ela ostensiva ou não. Assim, a facilidade de acesso às imagens onipresentes nos sugere a necessidade de reflexão e de interpretação dessas imagens, do mesmo modo como analisamos e interpretamos o texto escrito, para adquirirmos uma visão crítica e autônoma da imagética circundante.

Muitas vezes os educadores negligenciam a necessidade de desenvolver nos estudantes a capacidade crítica, ao assistir a um filme, e a competência para irem além da imagem, a fim de alcançarem o seu sentido real. Os estudantes, embora sejam capazes de exercitar o olhar crítico, nem sempre têm condições de

extrair dos filmes elementos que os levem a compreender o mundo em que vivem.

No uso dos filmes como objeto de estudos da cultura visual observa-se a valorização do senso crítico, que não universalize a interpretação, mas, sim, que amplie a gama de recursos que possibilitem compreensão, construção e interpretação autônoma do discurso visual. Por vezes, os educadores negligenciam a habilidade dos estudantes de ver e de interpretar filmes, capacidade que estes aprendem e reiteram em seus cotidianos. No entanto, essa habilidade adquirida no dia a dia não parece ser suficiente para os jovens relacionarem criticamente os filmes ao mundo em que vivem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) direcionam o processo educativo para a busca da autonomia e para a contribuição na formação de cidadãos capazes de posicionamentos críticos. Além disso, os PCN recomendam o uso de fontes imagéticas e dos mais diversos recursos midiáticos para o desenvolvimento da autonomia frente à visualidade. Neste contexto, a citada autonomia objetiva que os jovens sejam capazes de pensar, expressar e atuar conforme sua razão própria e nos termos de liberdade individual, estimulado por um contexto educacional participativo e vivencial que incentive o aluno a fazer escolhas conscientes e definidas a partir de um pensamento reflexivo sobre as imagens que o rodeiam.

A autonomia do indivíduo frente a visualidade, propõe a introjeção de imagens que, processadas criticamente pelo sujeito, sejam devolvidas à sociedade na forma de discurso pessoal e subjetivo. No qual o jovem se apresente como um consumidor crítico de imagens, e não como um ser passivo, consumido por elas. A esse respeito, Dias apoia a abordagem cultural do filme na escola, considerando que “a educação da cultura visual incentiva consumidores passivos a tornarem-se consumidores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas hegemônicas dos regimes discursivos da visualidade” (2011, p. 62). Entretanto, ser consumidor ativo de imagens não significa apropriar-se da interpretação fílmica da crítica

especializada, mas se apropriar de recursos que permitam a compreensão e a reflexão sobre tais imagens.

Na busca de processos educativos que permitam ao estudante a compreensão e a reflexão sobre imagens, é necessário caminhar para além da alfabetização de imagens e sons, do conhecimento dos sistemas significadores dos filmes, da história do cinema e da apreciação de diferentes filmografias, sugeridos por Almeida (2001), Duarte (2002) e Belloni (2001). É necessário trilhar na direção do estudo do filme como integrante de estudos da cultura visual, que Hernández (2010) chama de alfabetismo da cultura visual que vai além da identificação dos códigos e dos elementos significadores da linguagem visual, e ainda ultrapassa a inadequação de transpor o texto escrito para o imagético.

Hernández (2010) considera que a necessidade da alfabetização visual no ambiente escolar surgiu – após o advento da televisão e de sua forte presença na vida das pessoas – da conseqüente preocupação com a formação das crianças e do intuito de protegê-las quanto à recepção passiva e desprotegida dos programas televisivos. No entanto, a partir da década de 1990, a rede mundial de computadores (internet) e outros recursos expressivos de novíssimas tecnologias têm sido disponibilizados para os alunos, somando-se aos instrumentais já difundidos, como a televisão e o cinema. Estes, por sua vez, ganharam mais força de penetração nas diversas camadas sociais, pelas possibilidades surgidas com a digitalização da imagem e do som e da grande difusão de programas de TV e de filmes por meios eletrônicos. Esta enxurrada de imagens invadiu, de forma avassaladora, a sociedade, a escola e relaciona-se, de modo rizomático, a outras imagens, textos e sons. De acordo com Duncun “uma imagem está conectada à outra, que, por sua vez, está conectada a uma terceira; imagens associam-se à literatura, poemas, letras de canções e filosofias de vida” (2011, p. 21).

Conforme observa Hernández (2010), esta presença marcante das imagens e sons na vida das pessoas os obriga a rever a questão do ensino da alfabetização visual com base na nova proposta do ensino do alfabetismo

cultural, que não está vinculado apenas às questões formais e linguísticas das imagens, já que o alfabetismo cultural lida com a presença e a influência da imagem no meio social e cultural. A partir desta premissa entende-se que o alfabetismo cultural proposto por Hernández (2010) trata de reflexões críticas sobre a visualidade, as formas de ver e seu relacionamento com o discurso social, especialmente com relação às formas subjetivas de ver o mundo e a si mesmo. Hernández (2010) ainda sugere que o benefício educativo do alfabetismo cultural por ele proposto é facilitar experiências críticas, tão importantes em um mundo dominado por dispositivos da visão e por tecnologias do olhar.

O estudo do alfabetismo cultural dos filmes na escola vai ao encontro da abordagem do filme como objeto de estudos da cultura visual, descrita por Dias como a “recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como elementos centrais que estimulam as práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça” (2009, p. 31),

Em conformidade com tais estudos, considera-se que as imagens são ricas em significados e sentidos que inspiram e influenciam nossa percepção do eu, do outro e do mundo. Estes significados e sentidos não se prendem a um conteúdo escolar específico, permeiam várias áreas do saber, podem ser ventilados por distintos agentes educativos e debatidos em diversas instâncias escolares com o objetivo de favorecer a formação escolar dos alunos e sua preparação para uma atuação crítica e autônoma frente a visualidade.

Em princípio, os estudos em cultura visual compreendem atuações transdisciplinares e não admitem exclusividades disciplinares, conforme discute Dias (2011). A este respeito, Martins (2012) aponta que no contexto escolar, a interpretação crítica de um filme utilizado como objeto de estudos da cultura visual traduz-se numa abordagem transdisciplinar ou multidisciplinar, que encara o filme como uma narrativa sociocultural. Complementando esse entendimento, Hernández (2010) afirma que o alfabetismo cultural se nutre de contribuições advindas de diferentes campos disciplinares, ainda que o

conteúdo dessa orientação não pertença a um professor específico, formando uma coleção de aportes intelectuais sobre práticas visuais. Nesse diapasão, conclui-se que os estudos culturais sobre os filmes não cabem exclusivamente a esta ou aquela disciplina na escola, mas ao conjunto que permeia o ato de escolarização dos sujeitos.

Desta maneira, tais estudos podem envolver diversos atores da comunidade escolar. Professores das diversas disciplinas, diretores, supervisores, coordenadores e monitores podem ser partícipes da proposta. No entanto, esta autora considera que a comunidade escolar conta com um profissional que tem a formação específica na área da visualidade - o arte/educador. Sua formação, em geral, o habilita ao desenvolvimento de projetos educativos culturais, produção imagética, atuação crítica e reflexiva diante das diversas formas de expressão humana e interpretação de linguagens visuais que incorporam imagens de arte, comunicação, entretenimento e informação. Incorpora ainda a experiência social e cultural do ver e seu impacto na construção de identidades e subjetividades, além do conhecimento técnico na área de artes visuais.

Longe de estimular a compartimentalização dos saberes ou exclusividades educativas, mas, por considerar que o arte/educador tem a visualidade na seiva de sua formação, transita nas fronteiras do conhecimento atuando nas relações transversais e interdisciplinares que a Arte pode constituir com distintas áreas do conhecimento humano. Neste caso, compreende-se que o arte/educador pode ser o profissional de referência dos estudos de cultura visual na escola. Ou seja, apesar de considerar que estudos em cultura visual podem e devem ser praticados pelos diversos profissionais da comunidade educativa, esta autora nota que tais estudos escolares se encontram, principalmente, na área de conforto e atuação dos arte/educadores.

Não se considera aqui o docente como o detentor do saber específico de sua disciplina ou área do conhecimento, cuja função profissional consiste em ensinar conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, mas, sim, como mediador da aprendizagem, com o propósito de ultrapassar a mera

aquisição de conhecimentos e almejar a preparação para a vida. No entanto, o uso de objetos fílmicos na sala de aula exige bastante dos professores. A esse respeito, Martins afirma:

A maior parte do público consome as imagens de modo nem sempre crítico, basicamente com o objetivo de entretenimento e distração. E ver cinema com olhar mais atento e ativo é percorrer por novos caminhos, nos quais o espectador assume papel mais crítico e criativo. É nessa hora que cabe, ao professor, o papel de mediador e instigador, levando as crianças a exercitarem sua autonomia na relação com os filmes, indo além do que é passível de se ver de modo superficial e aligeirado (MARTINS, 2009, p. 193).

Com relação ao papel de mediação exercido pelo educador no uso dos filmes como objeto de estudos da cultura visual, o livro “Cinema como Prática Social”, apresenta, pela voz de Turner (1997), uma sugestiva proposta de análise que pode ser desenvolvida com os alunos tendo como base o filme “Procura-se Susan Desesperadamente” (1985). O filme é situado em Nova York e traz Roberta Glass, interpretada por Rosanna Arquette, como uma dona de casa suburbana e entediada que leva uma pacata vida de casada com seu marido Gary Glass, interpretado por Mark Brum. Em seus sonhos de romance e aventura, Rosana acompanha anúncios de classificados “Procura-se Susan” que os namorados, Susan, interpretada por Madona e Jim, interpretado por Robert Joy, usam para se encontrar. Fascinada pelo casal, Roberta segue Susan após um encontro e compra uma jaqueta que Susan trocou no brechó. Vestida com a jaqueta de Susan, Roberta bate a cabeça, perde a memória e por causa da jaqueta, se convence que é Susan. Jim não pode ir ao encontro de Susan e seu amigo Dez, interpretado por Aidan Quin, vai em seu lugar. Sem conhecer Susan, Dez apaixona-se por Roberta, mas tenta resistir à paixão por respeito à Jim.

No filme, Susan e Roberta representam modelos femininos bem diferentes, que possibilitam a discussão sobre os papéis convencionais de gênero. Susan apresenta-se como uma personagem forte e com autodomínio, caracterizada como “senhora de si, competente, independente e sexualmente

manipuladora – atributos convencionalmente masculinos” (TURNER, 1997, p. 164) ao passo que Roberta mostra-se como uma mulher frágil, submissa e limitada pelo seu horizonte doméstico. No filme, a Roberta sonhadora busca por “uma representante do seu próprio sexo que possa servir de modelo corretor e progressista”. (TURNER, 1997, p.163). O Quadro 3 demonstra bem a oposição binária dos papéis femininos representados pelas duas personagens.

**Quadro 4 – Oposições que estruturam a narrativa em Procura-se Susan Desesperadamente (1985)**

<b>Roberta</b>	<b>Susan</b>
<b>Convencional</b>	<b>Alternativa</b>
<b>Burguesa</b>	<b>Antiburguesa</b>
<b>Suburbana</b>	<b>Urbana</b>
<b>Casada</b>	<b>Descasada</b>
<b>Sexualmente submissa</b>	<b>Sexualmente agressiva</b>
<b>Maçante</b>	<b>Excitante</b>
<b>Contida</b>	<b>Livre</b>

Fonte: TURNER, 1997, p.161

Estas oposições entre as duas personagens possibilitam ao professor mediar discussões a respeito da postura feminista do filme que, entre cenas cômicas, questiona as representações convencionais da mulher e faz caricatura dos estereótipos femininos. Além disso, traz forte presença das protagonistas femininas, ao passo que os personagens homens situam-se de modo periférico na história.

Ainda no papel de mediador da discussão sobre a fita, o professor pode oferecer alguma sugestão de interpretação e leitura do longa-metragem,

considerando que a abordagem do filme como objeto de estudos da cultura visual, deve permitir descrições e interpretações diferentes da visualidade, estimulando o pensamento divergente e criativo no qual o significado do objeto fílmico será proporcionado pelo amálgama entre a experiência e subjetividade do jovem espectador e os sons e imagens mediatizados pelo filme. Como resultado pretende-se proporcionar a noção da complexidade comunicativa da imagem e das possibilidades do filme em gerar significados e influenciar práticas sociais.

Na abordagem do filme como objeto de estudos da cultura visual, compreende-se que os objetos essencialmente visuais possam articular informações e significados, mas também sugestionar e, até mesmo, orientar as posturas e identidades dos jovens, influenciando sua prática social, bem como atuar na interpretação do seu meio ambiente.

Observa-se que o potencial educativo do filme não pode ser contemplado como um tema novo. No entanto, ainda há muito que se debater a respeito de seu emprego na escola. Na abordagem do filme como objeto pedagógico o objetivo principal é aprender determinado conteúdo disciplinar por meio do filme e no uso do mesmo como objeto da cultura o foco é aprender sobre ele. Já na atuação do filme como objeto de estudos da cultura visual a intenção é aprender sobre o modo como o filme nos representa e as práticas sociais influenciadas pelo filme. De tal sorte, que observa-se a influência do filme de modo relacional, no qual o filme tem ligações com outras fontes culturais e, é compreendido como um espelho do que somos e faz parte de uma rede de espelhos que se interrelacionam e refletem a face coletiva e os costumes que compõem a visão de mundo do nosso grupo social.

## 5. O FILME NO CMB

Este estudo de caso, realizado junto aos professores e alunos do CMB, visa investigar se abordagem prática que os professores empregam ao exibir o filme na atividade educativa reflete o uso do filme como objeto pedagógico, cultural ou de estudos da cultura visual. Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização desta pesquisa, o que inclui estratégia da investigação, os procedimentos de coleta e apresentação dos resultados.

### 5.1.MÉTODO

A pesquisa mista, qualitativa e quantitativa, com ênfase nos aspectos qualitativos, constituiu-se na escolha metodológica para este estudo de perfil educativo sobre o uso do filme comercial na prática pedagógica dos professores do CMB.

Por ser uma abordagem de pesquisa que engendra dados estatísticos a partir do estudo de pessoas, ambientes e procedimentos, na interseção entre pesquisador e os elementos observados, a opção pela pesquisa mista, quantitativa e qualitativa, se impôs pelo interesse da pesquisadora no contexto do cotidiano escolar e por causa da possibilidade de uma compreensão mais extensa do que a mera relação de variáveis quantitativas poderia permitir.

As características deste trabalho permitem classificá-lo como um estudo de caso, posto que se estabelece numa análise de pequena extensão, na qual a intenção não foi produzir generalizações aplicáveis ao uso de filmes em todas as escolas de ensino fundamental e médio, mas, especificamente, do CMB. No entanto, apesar de constituir-se da análise de práticas pedagógicas peculiares a respeito do uso do filme comercial pelos professores de uma unidade de ensino específica - o CMB, este estudo de caso, pode servir de referência para pesquisas futuras com relação ao uso de filmes ou outros artefatos visuais em outros ambientes educativos, escolares ou não.

Assim sendo, este estudo foi desenvolvido em três etapas de coleta de dados, específicos e inter-relacionados, levantados por meio de três instrumentos de pesquisa formatados como questionários semiestruturados. O alvo dos instrumentos de pesquisa, direcionados aos professores e alunos do CMB, foram assim distribuídos:

- a) instrumento 1 - destinado aos professores do 3º ano do ensino médio;
- b) instrumento 2 - focado nos alunos do 3º anos do ensino médio; e
- c) instrumento 3 - voltado para professores do corpo docente geral da instituição.

Os cálculos estatísticos deste trabalho fazem uma descrição de frequências simples e relativas. A partir dos dados quantitativos obtidos realizou-se uma análise da relação entre a frequência e o conteúdo das respostas obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa.

A pesquisadora possuía apenas o compromisso ético com a realização da pesquisa com o Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília e não contou com qualquer agência financiadora na qualidade de bolsista.

## 5.2. PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 57 professores civis e militares do atual corpo docente do CMB, bem como 26 alunos do 3º ano do ensino médio. A seguir apresenta-se o perfil dos participantes, sendo abordado no primeiro momento o grupo de professores que responderam o instrumento 1 e 3 e na sequência descreve-se as características dos alunos participantes deste estudo.

Os instrumentos de pesquisa 1 e 3 foram aplicados respectivamente nos anos letivos de 2011 e 2012. O instrumento 1 foi respondido por 11 professores dos 36 educadores do 3º ano do ensino médio, num total de 30% dos docentes deste ano de ensino. O instrumento 3 foi respondido por 46 professores, alocados do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, representando 23% dos professores atuantes no período. Para o cálculo percentual, o corpo docente total da instituição, levando-se em consideração

que alguns professores foram contratados, aposentados ou transferidos nos anos de referência, foi estimado em 200 educadores.

No total, 57 instrumentos de pesquisa foram respondidos pelos docentes do CMB, pertencentes a todos os anos de ensino em vigor na instituição, distribuídos na forma do quadro 5.

**Quadro 5 - Distribuição dos professores participantes segundo o ano de ensino**

<b>Ano de ensino</b>	<b>Instrumentos respondidos</b>
6º ano do Ensino Fundamental	6
7º ano do Ensino Fundamental	8
8º ano do Ensino Fundamental	6
9º ano do Ensino Fundamental	8
1º ano do Ensino Médio	8
2º ano do Ensino Médio	7
3º ano do Ensino Médio	14
<b>Total</b>	<b>57</b>

Fonte: Protocolo de sistematização dos dados dos instrumentos respondidos.

A amostra contemplou educadores do sexo masculino e feminino, representantes de todas as disciplinas típicas da atividade educativa dos anos de ensino fundamental e médio do CMB, conforme discriminado no quadro 7.

**Quadro 7 - Distribuição dos professores participantes por disciplina**

<b>Disciplina</b>	<b>Número de Professores</b>
Arte	3
Biologia	4
Ciência Físicas e Biológicas	1
Desenho Geométrico	2
Educação Física	5
Filosofia	1
Física	2
Geografia	5
História	8
Língua Estrangeira	1
Língua Portuguesa	3
Matemática	9
Química	1
Sociologia	1
<b>Total</b>	<b>46</b>

Fonte: Protocolo de sistematização dos dados do instrumento 3.

O corpo geral de professores, em sua maior parte concentra-se na faixa etária de mais de 40 e tem mais de 10 anos de graduação, conforme o perfil docente, levantado no Questionário 3 e expresso no quadro 6.

### Quadro 6 - Faixa etária e tempo de graduação dos professores participantes

Questionário 3 – Caracterização dos Professores	Número	Percentual
Idade – de 20 a 30 anos	3	7%
Idade – de 30 a 40 anos	14	30%
Idade – de 40 a 50 anos	23	50%
Idade – de 50 a 60 anos	6	13%
Tempo de graduação até 10 anos de graduado	20	44%
Tempo de graduação até 20 anos de graduado	19	41 %
Tempo de graduação até 30 anos de graduado	07	15%

Fonte: Protocolo de sistematização de dados do instrumento 3.

O instrumento de pesquisa número 2 foi aplicado no ano letivo de 2011 aos alunos matriculados no 3º ano do ensino médio do CMB. Os alunos que responderam ao instrumento 2 somam 26, todos pertencentes ao 3º ano do ensino médio, totalizando aproximadamente 5% dos alunos matriculados neste ano de ensino. Considerando que alguns alunos foram matriculados, desligados ou transferidos nos anos de referência, o número total de alunos do 3º ano foi estimado em 520 jovens. Estes discentes, distribuídos aleatoriamente entre rapazes e moças do Prevest, contava, na ocasião, com a idade entre 16 e 19 anos.

No cuidado com a preservação da identidade dos participantes, foi gerado um código de participação no qual os indivíduos foram classificados em duas categorias: categoria 1 – professores e categoria 2 – alunos. Assim os professores, por exemplo, são referidos neste estudo pelo número de sua categoria “1”, seguido por um número que o representa. Por exemplo: 1.13 significa participante professor, de número 13.

### 5.3. DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O Instrumento de pesquisa 1 foi destinado aos professores do 3º ano do ensino médio com o principal objetivo de averiguar a rotina de funcionamento do Cineclube do Prevest. Seu foco principal foi levantar o número de professores que utilizaram o cineclube e com que frequência, relacionar os

filmes escolhidos, os critérios de seleção e o estímulo à participação dos alunos, bem como conhecer a presença ou não de avaliações relacionadas ao uso dos filmes no Cineclube. O presente instrumento foi estruturado em duas partes, a identificação e o conteúdo. Este último foi constituído por 1 questão subjetiva e 22 questões objetivas, das quais 6 questões deveriam ter justificativa para a alternativa escolhida. No Apêndice A consta a identificação do instrumento de pesquisa 1.

O instrumento 2 foi direcionado aos alunos do 3º ano com o intuito de averiguar especialmente a frequência com que os discentes participaram das exibições, os motivos para comparecer ou não à projeção dos filmes, bem como a percepção a respeito dos possíveis benefícios proporcionados pelo longa-metragem. No Apêndice B consta a identificação do instrumento de pesquisa 2.

O instrumento de pesquisa 3 foi dirigido ao grupo de professores, de todos os anos de ensino e das diversas disciplinas, inclusive aqueles que utilizam o Cineclube do Prevest. O objetivo em destaque deste questionário não foi de esclarecer a rotina de uso, mas definir o perfil do corpo docente, seu relacionamento com o cinema na qualidade de espectador, seu conhecimento acerca de educação e cinema, considerações sobre o interesse em relação a importância do uso de filmes na aula, o critério de escolha de filmes para apresentação nas aulas, os filmes escolhidos e a abordagem que o professor faz das películas que exhibe, levando em consideração o uso do filme comercial como objeto pedagógico, cultural e de estudos da cultura visual, já detalhados anteriormente nesta pesquisa. Assim sendo, o instrumento constituiu-se de duas partes a identificação e o conteúdo que foi organizado na forma de 24 questões, sendo 3 subjetivas e 21 objetivas, das quais 4 deveriam conter justificativa para a resposta assinalada. O Instrumento de pesquisa 3 consta do Apêndice C.

#### 5.4. PROCEDIMENTOS GERAIS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O CMB não é simplesmente uma escola, mas uma organização militar que mantém uma escola entre seus muros. Neste sentido, esta organização

atende à estrutura hierárquica semelhante aos outros quartéis do Exército, sob o comando de um oficial de patente superior, no caso, um coronel. Logo abaixo deste, duas divisões respondem pela atividade fim e meio da instituição, a saber, respectivamente, a divisão de ensino e a divisão administrativa, ambas igualmente comandadas por coronéis do exército.

Em função das características da organização administrativa da instituição, a pesquisadora inicialmente entrou em contato com o coronel chefe da divisão de ensino. Este coronel corresponde, no colégio militar, ao diretor pedagógico de escolas civis e é o responsável maior pelo direcionamento educativo da instituição em atenção às diretrizes do MEC e conforme os ditames da DEPA. Após a exposição do objetivo da pesquisa ao coronel, ele autorizou a realização da pesquisa no CMB e em sequência designou sua assessora, uma capitã do exército, que se tornou a responsável por intermediar o contato entre a pesquisadora e a chefia da divisão de ensino em relação à autorização para realização desta pesquisa na instituição, bem como acompanhar a aplicação dos questionários para o levantamento de dados.

Importante frisar que todo o levantamento de dados desta pesquisa foi intermediado pelos profissionais da divisão de ensino do CMB, no caso, educadores incumbidos da coordenação de série, supervisão escolar ou do corpo de alunos da instituição. A intermediação entre pesquisadora e pesquisados realizada pela divisão de ensino do CMB ao longo da coleta de dados deste trabalho, induziu a forma como os dados poderiam ser coletados. O questionário evidenciou-se como a melhor opção para a situação, posto que outras estratégias qualitativas idealizadas originalmente para este trabalho, tais como a realização de grupo focal e entrevistas, não puderam ser realizados em vista da rotina de coleta de dados imposta pelo CMB.

Deste modo, todos os instrumentos de pesquisa foram encaminhados à capitã encarregada da intermediação entre pesquisadora e pesquisados que, com o aval do diretor de ensino, os analisou e autorizou a aplicação. Em seguida, os questionários foram reproduzidos e encaminhados à coordenação

de cada ano de ensino para a aplicação e, posteriormente, devolução à pesquisadora.

A coleta de dados foi desenvolvida nos locais habituais em que os participantes circulam e participam de suas atividades cotidianas no colégio. Os questionários dos alunos foram passados da coordenação de ano para aos sargentos monitores que atuam diretamente nos corredores de sala de aula. Estes, conforme orientação, distribuíram aleatoriamente os questionários entre os alunos. Logo após respondidos, os questionários foram recolhidos pelos monitores e encaminhados de volta à coordenação de ano. Do mesmo modo, os questionários direcionado aos professores foram entregues pela supervisora de ensino aos professores, nas suas respectivas salas de coordenação de ano, ambiente habitual de trabalho, em distribuição aleatória, e recolhidos logo após respondidos. Ao final de cada etapa de aplicação de questionários a coordenação de ano os repassava à pesquisadora.

Esta pesquisadora ainda contou com o suporte de outros participantes da escola, militares, supervisores e coordenadores de cada ano de ensino, que atuaram como agentes de apoio à pesquisa, intermediando a aplicação de questionários aos professores. Este apoio foi justificado, posto que o CMB, apesar de autorizar a realização da pesquisa junto à comunidade escolar, não permitiu o contato direto entre a pesquisadora e participantes da pesquisa. Assim, em função das características administrativas e pedagógicas da instituição participante, a pesquisadora não participou diretamente do processo de coleta de dados e distribuição dos instrumentos de pesquisa.

Tal distanciamento entre a pesquisadora e os participantes, delineado pelo CMB, de certa forma restringiu a escolha do tipo de instrumento a ser utilizado na coleta de dados ao questionário e inibiu o uso de outras formas de levantamento de informações, por exemplo, a entrevista.

Ressalta-se que a autorização da divisão de ensino para a realização deste estudo tornou desnecessário que os participantes assinassem termo de consentimento livre e esclarecido para a participação da pesquisa. Mesmo porque, no início de cada instrumento de pesquisa constou um aviso aos

participantes, professores e alunos, de que não haveria qualquer possibilidade de identificação do responsável pelas respostas e seu uso se daria de forma agregada. Este aviso foi inserido como forma a dar tranquilidade aos participantes na expressão de suas opiniões, caso, porventura, suas respostas colidissem com os direcionamentos pedagógicos da instituição de ensino em questão.

A análise dos dados das respostas objetivas consistiu primeiramente em organizar e tabular as respostas iguais, agregadas conforme a frequência. Em seguida as respostas equivalentes foram agrupadas em categorias amplas, especialmente as relacionadas a abordagem do filme como objeto pedagógico, cultural e de estudos da cultura visual. Por sua vez, as respostas subjetivas foram relacionadas e agrupadas por semelhança segundo categorias específicas para em seguida proceder a análise de conteúdo.

## 5.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

### 5.5.1. Resultados obtidos com a aplicação do Instrumento 1

Os dados obtidos com a aplicação do instrumento de pesquisa modelo 1, que consta do Apêndice A, foi restrito apenas aos educadores do 3º ano do ensino médio, ano escolar ao qual o Cineclube está vinculado, como prática de ensino, por iniciativa de seus professores. A equipe de docentes do 3º ano do Ensino Médio da instituição participante, também conhecido como Prevest, conta com 36 educadores. Destes, 11 professores, ou seja, 30% dos docentes do Prevest responderam ao instrumento 1. Dos 11 professores pertencentes ao 3º ano do Ensino Médio do CMB e respondentes ao instrumento 1, apenas 3 afirmaram ter utilizado o Cineclube do CMB em 2011, o que acarretou um pequeno número de professores envolvidos nas respostas deste instrumento específico. O que é significativo na medida em que evidencia um número bem menor de professores interessados em exibir filmes no Cineclube do que os cartazes de divulgação das atividades cineclubistas deixava transparecer no dia a dia escolar.

**Questão 1.** Utilizou o Cineclube do Colégio Militar em 2011?

Em relação a utilização do cineclube em 2011, dos 11 participantes, 8 informaram que não utilizaram, e 3 disseram que o utilizaram pelo menos uma vez. Na opinião desta autora, o restrito número de professores que afirmaram utilizar o cineclube em 2011, apenas 3, não invalida os dados obtidos por meio deste instrumento pesquisa, posto que estes representam 27% dos educadores respondentes do instrumento 1.

**Questão 2.** Motivos pelo qual não utilizou o Cineclube do Colégio Militar em 2011.

Os oito professores que não utilizaram o Cineclube em 2011 foram questionados do motivo da não utilização deste recurso à disposição dos professores. Destes, seis professores afirmaram não ter utilizado o Cineclube por desconhecer sua existência, apesar de considerarem que a exibição de filmes constitui relevante suplemento às aulas.

Um raciocínio emerge daí: de fato, o Cineclube do Colégio Militar não é uma unidade física da estrutura organizacional do estabelecimento. Trata-se, a rigor, de uma possibilidade de uso de equipamentos de exibição, em auditório, que o CMB disponibiliza a seus professores. Embora o CMB mantenha um corpo docente de pouca rotatividade, existe certo revezamento dos professores entre os anos de ensino. Possivelmente os professores que afirmaram não conhecer o Cineclube do Prevest haviam ingressado há pouco tempo no grupo de docentes do 3º ano. Neste sentido, observa-se possibilidade da dissolução de continuidade na comunicação entre os professores e destes com a coordenação de ano em relação ao conhecimento das possibilidades de atividades extraclasse, bem como os recursos físicos a disposição dos mesmos.

**Questão 3.** Utilizou o Cineclube do Colégio Militar quantas vezes em 2011?

Os professores que utilizaram o Cineclube em 2011 foram questionados sobre o número de vezes que utilizaram tal recurso. Destes, um participante afirmou ter utilizado o recurso de três a quatro vezes e dois professores

informaram ter utilizado apenas uma e duas vezes. Logo o número de vezes da utilização do cineclube foi relativamente baixo, e de certa forma não reflete a crença que os professores afirmaram ter com relação à relevância do emprego de filmes como atividade de ensino. De todo modo, a soma de exibições fílmicas correspondeu a sete filmes projetados integralmente no ano o que equivale acerca de dois filmes por bimestre. Vale ressaltar os participantes não foram questionados quando ao mês de exibição dos filmes.

**Questão 4.** Os filmes exibidos fazem parte do Plano de Disciplina (PLADIS)?

Os professores que exibiram filmes no Cineclube em 2011 foram questionados quanto a indicação destes filmes no plano de sua disciplina (PLADIS) que contém o desenvolvimento do conteúdo anual. Destes, um professor assinalou que os filmes exibidos não foram indicados no PLADIS, ao passo que outro professor afirmou que os filmes faziam parte do PLADIS. O PLADIS ocorre de modo diferente em cada equipe disciplinar e os dados revelam que a presença da indicação dos filmes no plano da disciplina evidencia uma escolha prévia, fato bastante relevante no desenvolvimento do conteúdo disciplinar e da relação do filme com o mesmo. Vale ressaltar que os outros professores que exibiram os filmes, apesar destes não terem sido indicados no PLADIS, demonstraram interesse e iniciativa pessoal por utilizar filmes como suplemento de suas aulas.

**Questão 5.** Quem fez a escolha dos filmes exibidos?

Quando questionados sobre a responsabilidade de escolha dos filmes exibidos no cineclube em 2011, dois participantes informaram que a escolha dos filmes exibidos foi feita pela equipe de professores da disciplina, o que evidencia a importância dada ao filme pelo grupo de educadores para que a escolha seja discutida em reunião. Além disso, demonstra o conhecimento desta equipe das atividades desenvolvidas com filmes pelo Cineclube em 2011 o que, talvez, confirme a possibilidade dos participantes que afirmaram desconhecer o Cineclube (Questão 2) terem ingressado no grupo do Prevest recentemente.

#### **Questão 6.** Critérios que devem ser considerados na escolha dos filmes

Com relação aos critérios que os educadores acham que devem ser valorizados na seleção das películas, três professores afirmou que “o conteúdo do filme não necessita ter correspondência exclusiva com o conteúdo da disciplina, mas abordar temática social e política relevante”, além disso, um educador considerou que “o conteúdo do filme deve abordar e/ou facilitar a compreensão do conteúdo cobrado pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS)”. Tais dados refletem que, para quatro professores, o uso dos filmes deve ter relação direta ou indireta ao conteúdo da disciplina e do PAS.

Esta autora destaca que tais critérios de escolha dos filmes caracterizam sua utilização em conformidade à abordagem da fita comercial como objeto pedagógico, detalhada no terceiro capítulo deste trabalho, vinculando seu uso ao desdobramento conteúdo, às técnicas educativas e ao estudo do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.

Além disso, nota-se que os itens que apresentavam que “o conteúdo do filme deve fornecer visão divergente do conteúdo da disciplina, despertando uma visão crítica da própria disciplina”, “o conteúdo do filme não deve estar necessariamente vinculado ao conteúdo da disciplina, mas essencialmente a valores sociais e políticos” e que “o conteúdo do filme deve, sobretudo, contribuir para a formação cultural do aluno, independentemente de sua vinculação com o conteúdo da disciplina” não foram sequer assinalados. Tal fato evidencia o desinteresse dos professores por utilizar o filme na construção do pensamento divergente e da criticidade, da discussão de valores sociais e políticos, bem como da formação cultural do aluno, afastando o uso dos filmes no Cineclube como objeto cultural e como objeto de estudos da cultura visual.

#### **Questão 7.** A presença do aluno na sessão do filme é obrigatória?

**Questão 8.** O aluno recebeu algum tipo de benefício ou gratificação por ter tido presença na sessão do filme?

**Questão 9.** Que tipo de benefício ou gratificação o aluno recebeu por ter tido presença na sessão do filme?

As questões 7, 8 e 9, tomadas em conjunto, procuraram evidenciar o interesse dos alunos em participar das exibições dos filmes, investigando a obrigatoriedade da presença, o recebimento de gratificações e ainda a qualidade desta gratificação, caso exista. Entre os professores participantes, três informaram que a presença dos alunos às sessões de filmes não foram obrigatórias, e ainda que não houve qualquer tipo de gratificação ou benefício oferecido aos alunos como forma de incentivar a presença às exibições fílmicas. Tal fato demonstra a liberdade e o interesse dos alunos em optar pelo comparecimento às apresentações do Cineclube.

**Questão 10.** Quantos alunos participaram das sessões de filmes?

Em relação ao número de alunos participantes das exibições fílmicas, dois professores destacaram que dez a vinte alunos tenham assistido as sessões de filme, e um professor apontou a presença de mais de quarenta alunos nas sessões. Esta autora considera que talvez a falta de obrigatoriedade na presença às exibições de filmes e ainda a ausência de gratificações possam estar conectadas às razões da baixa frequência de estudantes às sessões de filmes. Outra possibilidade da baixa frequência aos filmes exibidos no contraturno é a grande oferta de atividades extraclasse oferecidas aos alunos do CMB, que diluem a concentração dos alunos nas mesmas. E ainda, a possibilidade de alunos do 3º ano estarem frequentando cursos pré-vestibulares em outras instituições no turno livre.

**Questão 11.** Percebeu alguma mudança relevante nos alunos após as sessões de filmes?

Entre os educadores que exibiram filme no Cineclube em 2011, dois professores afirmaram perceber mudanças relevantes nos alunos após as sessões de filmes. A qualidade destas mudanças foi avaliada na questão 12.

**Questão 12.** Que tipo de mudança relevante nos alunos o senhor percebeu após as sessões dos filmes?

De acordo com os professores que notaram mudanças relevantes em seus alunos após a participação de exibição de filmes pelo Cineclube, dois professores afirmaram que seus alunos demonstraram maior interesse pelo conteúdo e um professor informou que os alunos apresentaram mais curiosidade em sala de aula. Os professores não chegaram a assinalar o item que apresentava outro tipo de mudança relevante nos alunos. Os dados demonstram que o foco dos professores nas mudanças apresentadas por seus alunos foi dirigido para a compreensão e interesse pelo conteúdo da disciplina, evidenciando o direcionamento do uso do filme comercial na sala de aula para a abordagem pedagógica do objeto fílmico.

**Questão 13.** Como considera a uso de filmes no processo de ensino?

Ao serem questionados sobre relevância do uso dos filmes no processo de ensino, dois professores consideraram muito relevante e um educador afirmou ser relevante. Os itens que apresentavam o uso dos filmes no processo de ensino como “pouco relevante” ou “irrelevante”, sequer foram assinalados. Tal fato demonstra a importância dada ao uso dos filmes na escola para a equipe de professores participantes do Cineclube.

**Questão 14.** Realizou algum tipo de preparação prévia dos alunos antes das sessões dos filmes?

Quando questionados sobre a realização de algum tipo de preparação prévia dos alunos antes das sessões dos filmes, três participantes responderam afirmativamente. A questão 15 avalia a qualidade da preparação prévia à qual os participantes referem.

**Questão 15.** Que tipo de preparação prévia dos alunos os professores realizaram antes das sessões dos filmes?

Quanto ao tipo de preparação prévia dos alunos que foram realizadas pelos professores antes da exibição dos filmes, dois participantes informaram

principalmente terem disponibilizado cartazes originais dos filmes e um professor afirmou ter falado sobre a importância do longa-metragem. A disponibilização de textos sobre o filme ou ainda outro tipo de preparação não foram realizados. Os dados demonstram que a disponibilização de cartazes e a fala do professor a respeito da importância do filme foram suficientes para estimular a presença dos alunos às exibições, posto que, de acordo os resultados das questões 7,8 e 9, a presença dos alunos não foi obrigatória e nem acompanhada por qualquer tipo de gratificação.

**Questão 16.** Com que antecedência os alunos foram avisados da projeção do filme?

Quanto ao prazo com a qual os alunos foram avisados das projeções dos filmes, dois professores participantes do cineclube assinalaram ter comunicado a projeção dos filmes aos estudantes com mais de cinco dias de antecedência. O que evidencia que, apesar do grande número de atividades extraclasse oferecidas pelo CMB, os alunos com interesse em assistir as exibições de filmes teriam tempo de programar sua presença ao Cineclube.

**Questão 17.** Considera que a utilização de filmes contribuiu para o aprendizado da disciplina pelo aluno?

Ao serem questionados sobre a possível contribuição dos filmes para o aprendizado da disciplina pelo aluno, três professores participantes do Cineclube consideraram que a utilização de filmes contribuiu muito para o aprendizado da disciplina pelo estudante. O que vai de encontro ao resultado da questão 12, na qual os professores afirmaram que os alunos apresentaram maior interesse pelo conteúdo e maior curiosidade em sala.

**Questão 18.** Como os alunos foram avisados da projeção do filme?

Em relação ao modo como os alunos foram avisados da projeção dos filmes pelo Cineclube, os participantes informaram que os estudantes foram comunicados em sala pelo professor e pelo monitor, e ainda que tiveram

cartazes informativos afixados nas salas de aula. O uso de sites e blogs foi bem pouco utilizado. Tal fato configura a presença do estímulo dado pela fala do professor e do monitor para a participação dos alunos às atividades do Cineclube.

**Questão 19.** Houve discussão sobre o filme após a sua projeção?

**Questão 20.** A discussão sobre o filme ocorreu em que momento?

As questões 19 e 20, em conjunto, visavam averiguar a realização de debates sobre as fitas exibidas. Na questão 19, três professores que tomaram parte do cineclube em 2011 afirmaram ter realizado discussão sobre o filme após sua projeção. E ainda, em resposta à questão 20, três participantes afirmaram que as discussões sobre o filme foram realizadas imediatamente após o término da projeção do mesmo. Tal fato permite observar que o professor teve possibilidade de verificar a influência da apreciação e discussão dos filmes sobre os alunos participantes, posto que, nem das discussões sobre os filmes os alunos que não os assistiram tiveram a oportunidade participar.

**Questão 21.** Os alunos escreveram algum texto sobre os filmes que assistiram?

**Questão 22.** Os alunos receberam notas pelos textos que escreveram sobre os filmes?

Nas questões 21 e 22, em conjunto, os participantes foram inquiridos em relação à exigência dos alunos escreverem algum texto sobre os filmes que assistiram e ainda sobre possível nota relativa a estes textos, caso tenham existido. Dos professores que utilizaram o Cineclube em 2011, três educadores afirmaram que os alunos não foram solicitados a escrever qualquer texto sobre o filme e, em consequência, também não receberam pontos por isso. Tais dados evidenciam a liberdade com a qual os alunos participaram das exibições de

filmes, posto que não houve qualquer vínculo entre a participação da atividade e a nota do aluno no CMB.

**Questão 23.** Relacione os filmes que foram apresentados aos alunos em 2011.

Segundo os participantes, sete foram os filmes apresentados no cineclube, entre os quais três foram documentários brasileiros, “Getúlio Vargas” (1974), “Anos JK – uma trajetória política” (1980) e “Jânio a 24 Quadros” (1981), que tinham como tema ex-presidentes da República: Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros, todos eles anteriores ao regime militar. Os demais filmes foram: “Hotel Ruanda” (2004), “Alexandria” (2009), “Gattaca” (1997) e “Arquitetura da Destruição” (1989).

Esta autora observa que o mais importante critério de escolha ou de seleção de filmes exibidos pelos professores do 3º ano do CMB em 2011, foi a temática social e política, mesmo que a fita não apresente correspondência direta com a disciplina e seu assunto se concentre nas bordas do conteúdo disciplinar. Prova disso são os títulos apresentados aos estudantes em 2011. Os três documentários brasileiros – “Getúlio Vargas” (1974), “Anos JK – uma trajetória política” (1980) e “Jânio a 24 Quadros” (1981) – testemunham momentos políticos importantes da história brasileira.

“Hotel Ruanda” (2004) conta a história do gerente do *Hotel des Mille Collines*, em Kigali, capital de Ruanda, que abriga centenas de tutsis perseguidos pela maioria hutu. O episódio ficou famoso por dois motivos: de um lado, a matança de 400 mil tutsis e, de outro, a absoluta omissão dos países ocidentais e dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), diante do que se convencionou chamar de Genocídio de Ruanda. “Hotel Ruanda”, sem dúvida, é filme importante como ilustração dos mecanismos visíveis e invisíveis de relações políticas utilizadas para aprofundar e potencializar ódios ancestrais entre dois grupos étnicos, no caso, os tutsis e os hutus. Estes dois grupos sofreram com um longo conflito entre si e, cada um, a seu modo, foi manipulado durante a colonização africana, no qual a ONU manteve-se omissa.

“Alexandria” (2009) relata a história de Hipátia, filósofa que viveu no Egito, na Cidade de Alexandria, entre os anos 355 e 415 d.C., época da dominação romana. Hipátia despreza todos os amores que lhe são oferecidos, porque prefere dedicar-se unicamente ao estudo da filosofia, da matemática, da astronomia, e sua principal preocupação é com o movimento da Terra em torno do Sol.

“Gattaca” (1987) é um filme de ficção científica que discute as preocupações com as técnicas reprodutivas que facilitam a eugenia e suas possíveis consequências para a sociedade.

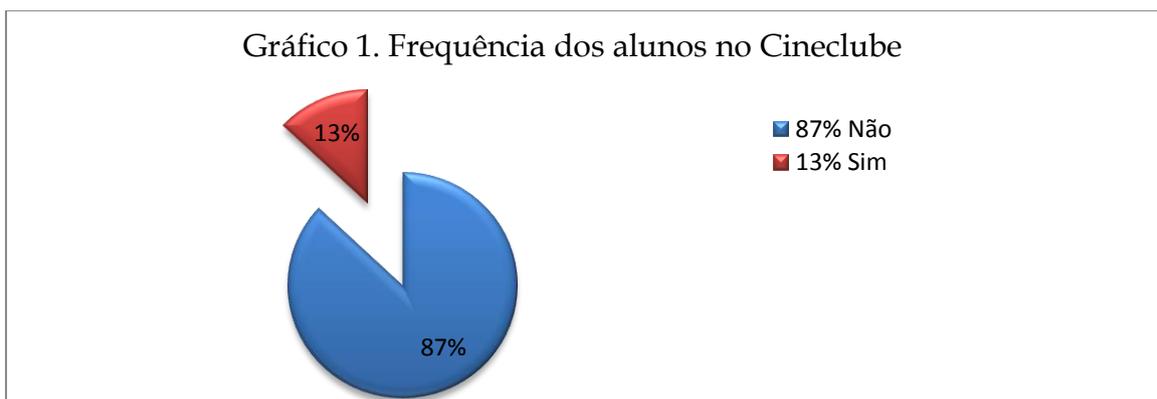
“Arquitetura da destruição” (1989), filme considerado um dos melhores estudos sobre o nazismo, demonstra a trajetória de Hitler e de seus mais próximos colaboradores, destacando a aproximação deles com a arte.

Todos os filmes, portanto, permitem reflexões sobre a natureza da sociedade, uma vez que deixam claras as profundas contradições da humanidade, bem como suas diferentes formas de manifestação. Além disso, denotam clara preferência dos educadores do Prevest por filmes com argumento social e político, focados nos conteúdos do ensino médio.

### 5.5.2. Resultados obtidos com a aplicação do Instrumento 2

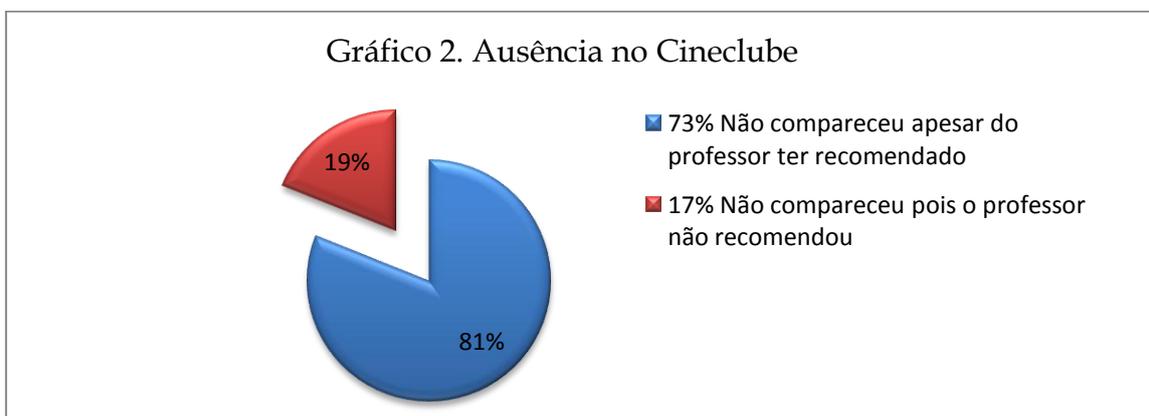
Os dados obtidos com a aplicação do instrumento de pesquisa modelo 2, que consta do Apêndice B, correspondem à aplicação restrita aos alunos do 3º ano do ensino médio, ano escolar no qual funciona o Cineclube do Prevest, e foi respondido por 30 alunos.

#### Questão 1. Você frequentou o Cineclube do Colégio Militar em 2011?



Na questão 1 os participantes foram questionados quanto à frequência no Cineclube. De acordo com as respostas, 26 participantes (86,7%) informaram não ter assistido as projeções de filmes realizadas pelo Cineclube e quatro (13,3%) informaram tê-lo frequentado, percentual significativo na medida em que as atividades do Cineclube são realizadas no contraturno, não são obrigatórias e não geram pontos para a nota do aluno. Além disso, como dito anteriormente, o CMB oferece várias outras atividades aos seus alunos.

#### Questão 2. Porque motivo você não frequentou o Cineclube do Colégio Militar em 2011?



**Questão 3.** Você frequentou o Cineclube do Colégio Militar em 2011 por recomendação de seu professor?

A questão 3 indagava aos participantes que tinham frequentado o cineclube em 2011 se sua presença tinha ocorrido por recomendação do professor. Destes alunos, 100% afirmou ter frequentado o Cineclube motivados pela recomendação do professor e nenhum aluno assinalou o item que indicava a participação por iniciativa própria.

As questões 2 e 3, analisadas em conjunto, tinham como foco levantar a relação entre a presença dos alunos no Cineclube e recomendação do professor para a frequência a esta atividade.

Na questão 2, os alunos que não participaram do Cineclube em 2011 foram inquiridos a respeito de seu professor ter recomendado a presença às exposições de filmes. Destes, 73% afirmou não ter comparecido apesar da recomendação do professor. No entanto, 27% informou não ter comparecido ao cineclube por seus professores não os terem convidado para a atividade. É um percentual significativo por representa que maior número de alunos poderia ter participado livremente das projeções e debates fílmicos caso tivessem sido convidados.

As respostas às questões 2 e 3 demonstram que o estímulo do professor para que o aluno frequente a projeção de filmes no contraturno é de extrema importância para a participação do mesmo às atividades propostas.

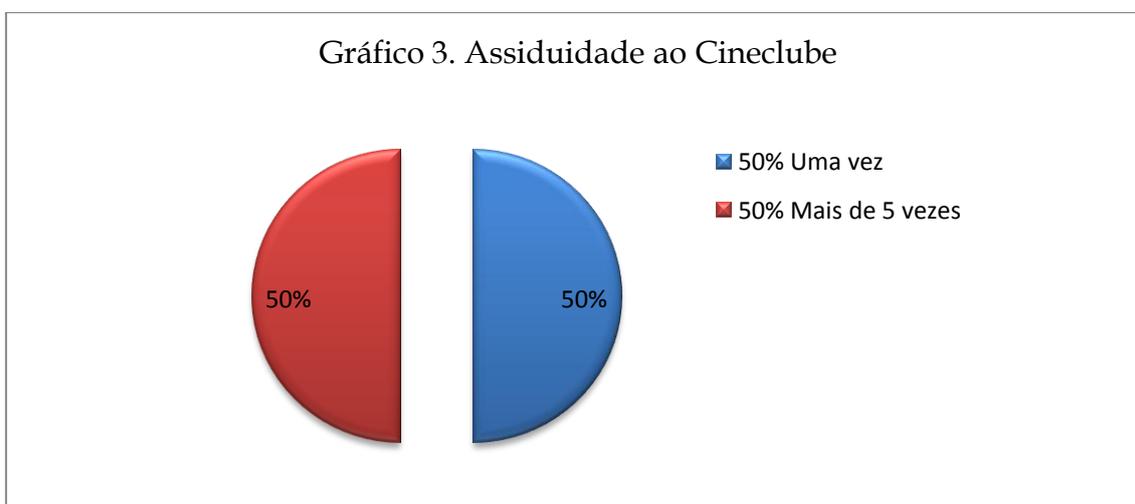
A aparente baixa frequência de alunos às sessões de filmes indicados pelos educadores pode ser justificada por dois fatores. O primeiro é o vasto leque de atividades extraclasse oferecidas aos alunos no contraturno, o que tende a diluir a presença dos jovens às mesmas. O segundo está relacionado ao pequeno número de turmas sob a responsabilidade de cada professor. Nota-se que o CMB tem vários professores ministrando a mesma disciplina no mesmo ano de ensino. Por exemplo, se determinado ano escolar é composto por 15 turmas, um professor de história, em geral, ministra aulas para 3 ou 4 destas turmas e um professor de matemática o faz para apenas 2 destas turmas. O número de turmas sob a responsabilidade de um professor varia de acordo com

a carga horária semanal de sua disciplina, e, também, em relação às demais atividades desenvolvidas pelo educador na instituição. Assim, cada vez que um professor convida os alunos a assistirem um filme no contraturno, a maior probabilidade é que sejam convidados e compareçam à exibição especialmente os alunos das turmas vinculadas a este professor.

**Questão 4.** Professor explicou ou discutiu com os alunos como o filme exibido iria contribuir para a compreensão do conteúdo da disciplina?

Na questão 4, respondida apenas pelos alunos que assistiram a alguma projeção de filmes do cineclube do Prevest no ano letivo de 2011, 100% dos alunos afirmaram que o professor havia explicado ou discutido com os alunos a contribuição que o filme poderia proporcionar para a compreensão do conteúdo da disciplina. Sendo estes alunos os mesmos que assinalaram terem comparecido ao cineclube motivados pelo convite do educador, pode-se considerar que a informação dada pelo professor de que o filme contribuiria para o aprendizado da disciplina ofereceu reforço para a presença dos alunos às projeções, refletindo o interesse, por parte dos alunos, no uso do filme como objeto pedagógico.

**Questão 5.** - Você frequentou o Cineclube do Colégio Militar quantas vezes em 2011?

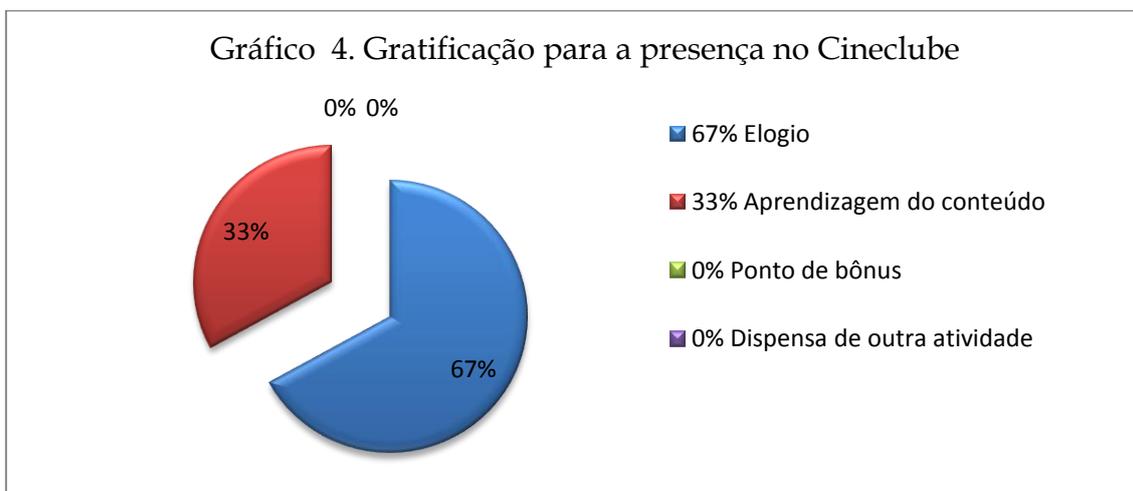


A assiduidade, ou seja, a frequência continuada representada pelo número de vezes que os participantes compareceram ao cineclube em 2011 foi levantada na Questão 5. Nela, 50% dos alunos afirmaram ter comparecido ao cineclube apenas uma vez, no entanto, os outros 50% afirmou ter assistido aos filmes do cineclube por mais de cinco vezes. Sabe-se, pelas respostas do Instrumento 1, respondido pelos professores que utilizaram o Cineclube do Prevest em 2011, que foram sete as projeções de filmes realizadas. O comparecimento dos mesmos alunos a mais de cinco sessões é muito significativo, representa forte assiduidade e presença na quase totalidade das exposições promovidas e denota o vínculo que estes alunos estão criando com a apreciação e discussão de filmes para a compreensão e detalhamento do conteúdo escolar.

**Questão 6.** Os filmes que você assistiu facilitaram e ajudaram a sua compreensão do conteúdo da disciplina?

A questão 6 buscou levantar se os alunos que frequentaram o Cineclube em 2011 consideraram que os filmes assistidos facilitaram e ajudaram a compreensão do conteúdo da disciplina. Neste quesito, 100% dos alunos que compareceram às projeções de filmes do cineclube consideraram que aqueles filmes facilitaram e ajudaram a compreensão do conteúdo da disciplina que estavam estudando. Tais dados vão ao encontro do resultado da questão 17 do instrumento 1, respondida pelos professores que utilizaram efetivamente o Cineclube em 2011, na qual os 100% dos professores afirmaram que a utilização de filmes contribuiu para o aprendizado da disciplina pelo aluno. Aqui, evidencia-se, mais uma vez, entre professores e alunos, a valorização do uso do filme no CMB para o reforço da fala e da explicação do professor acerca do conteúdo disciplinar, ou seja, o uso do filme com a abordagem de objeto pedagógico.

**Questão 7.** Que tipo de benefício ou gratificação o aluno recebeu por ter tido presença na sessão do filme?



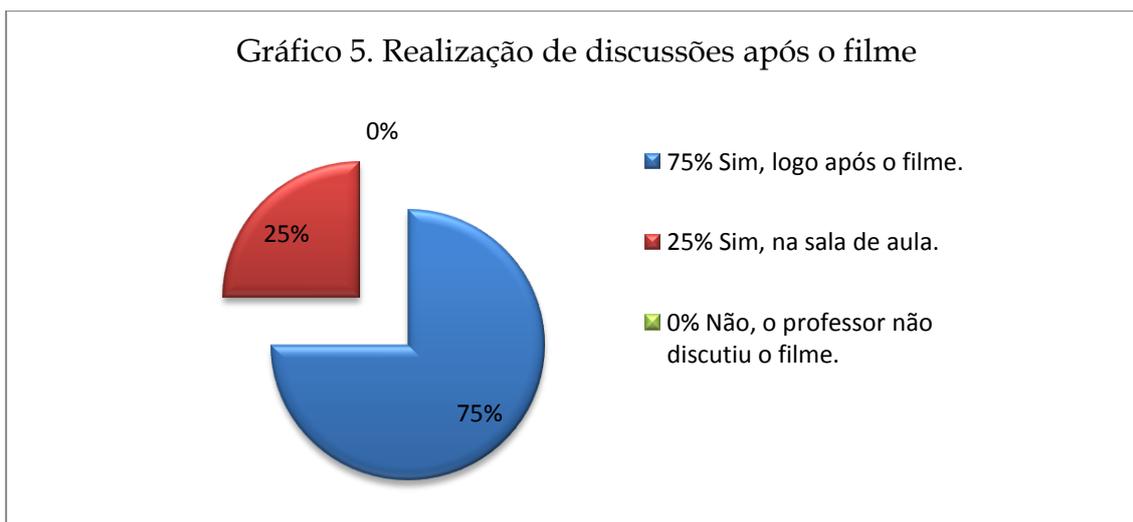
A existência de algum benefício ou gratificação, tais como elogios, pontos, bônus ou dispensa a outra atividade como forma de recompensa pela participação das atividades do cineclube foi indagada na Questão 7. Em resposta, nenhum dos alunos assinalou receber ponto de bônus ou dispensa de outra atividade como gratificação por participar do Cineclube, 67% dos alunos informaram que receberam elogios e 33% afirmaram que a facilidade de aprender a matéria foi o benefício pela participação na atividade. Os dados obtidos nesta questão vão ao encontro dos resultados das questões 7,8 e 9 do instrumento 1, nas quais os professores afirmaram não ter ocorrido qualquer tipo de gratificação ou benefício oferecido aos alunos como forma de incentivar a presença às exibições fílmicas. Infere-se também que a resposta dos alunos ao acrescentar “aprendizagem do conteúdo” como benefício no item “outros” desta questão, reflete as expectativas dos estudantes em relação ao uso do filme na escola, associando-o à ilustração e ao desenvolvimento do conteúdo disciplinar, bem como a receptividade no uso do filme como objeto pedagógico.

**Questão 8.** Você acha que a utilização de filmes facilita ou ajuda a compreensão do conteúdo da disciplina?

De modo mais amplo, a Questão 8 se concentrou em indagar se os participantes consideram que a utilização de filmes em geral pode ajudar a

compreensão do conteúdo disciplinar. Ao que 100% alunos foram unânimes em afirmar que sim, confirmando e reforçando o resultado já evidenciado na questão 7.

**Questão 9.** Após a exibição, o professor discutiu o filme e demonstrou como ele ajuda ou facilita a compreensão do conteúdo da disciplina?

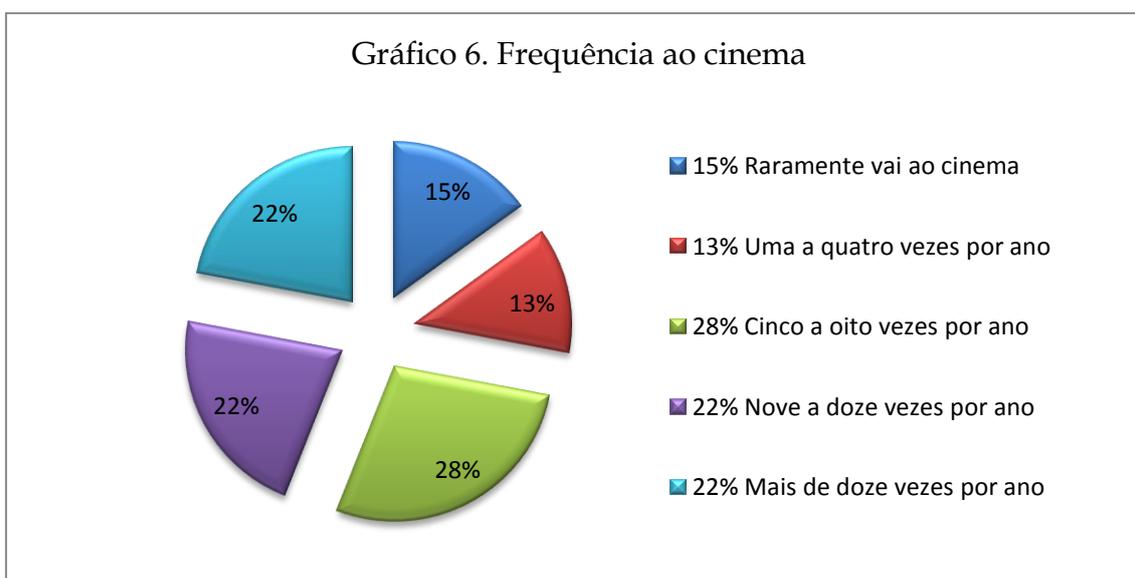


A questão de número 9 procurou revelar se o professor, após a exibição, discutiu o filme e demonstrou como o mesmo ajuda e facilita a compreensão do conteúdo disciplinar. Nesta questão, 100% dos os alunos afirmaram que sim, sendo o debate realizado imediatamente após o filme ou posteriormente na sala de aula. Ressalte-se, também, o testemunho dos alunos de que os professores, ao propor a exibição do filme, explicaram previamente como ele poderia contribuir para a compreensão da matéria e de que, logo após a sua exibição, ou em sala de aula, debateram com eles o conteúdo do filme exibido. Tais procedimentos – discussão prévia e debate posterior à exibição do filme – evidenciam, mais uma vez, a importância que os professores atribuem às sessões fílmicas realizadas pelo Cineclube e ainda comprovam o foco no uso do filme com caráter ilustrativo, designado ao reforço ou desdobramento do conteúdo disciplinar, numa abordagem essencialmente pedagógica do filme comercial na escola.

### 5.5.3. Resultados obtidos com a aplicação do Instrumento 3

Os dados obtidos com a aplicação do instrumento de pesquisa modelo 3, que consta do Apêndice C, foi dirigido a todo o corpo docente do CMB, que conta com cerca de 200 educadores, entre professores civis e militares, dos quais 46 professores, o que corresponde a 23%, responderam ao Instrumento 3. O grupo respondente foi formado por professores das mais diversas disciplinas de estudo do ensino fundamental e médio, a saber, Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Desenho Geométrico, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia, responsáveis por aulas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

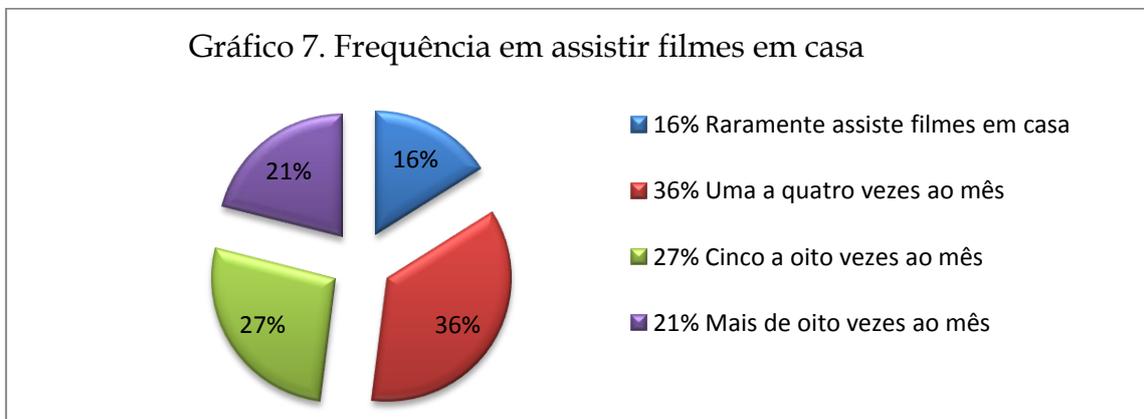
**Questão 1.** Com que frequência você costuma ir ao cinema?



A Questão 1 versou sobre a frequência com a qual os professores em questão costumam ir ao cinema. Dos participantes, apenas 15% informou raramente ir ao cinema, 50% assinalou ir ao cinema de 5 a 12 vezes no ano e 22% afirmou assistir a mais de 12 filmes no cinema por ano, o que corresponde a ir ao cinema uma ou mais vezes por mês, o que pode ser considerado uma

frequência bem alta, refletindo interesse por filmes e o hábito de ir ao cinema incorporado às atividades de lazer da maioria dos professores do CMB.

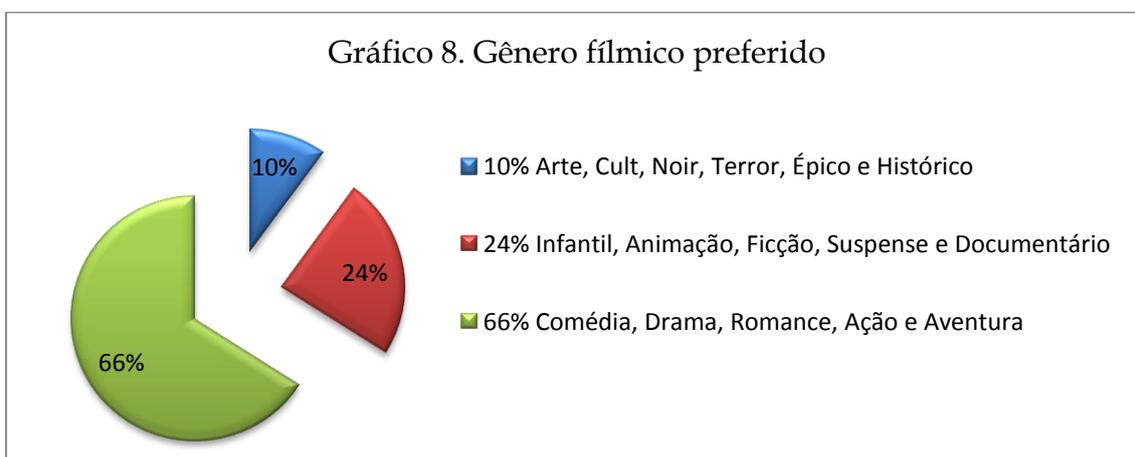
**Questão 2.** Com que frequência você costuma assistir filmes em casa?



A frequência com que os professores costumam assistir filmes em casa foi indagada na Questão 2, na qual 46% dos professores assume assistir um a dois filmes por semana em casa e apenas 7% informa não ter costume de assistir filmes em casa.

Em geral, com base nas respostas das questões 1 e 2, pode-se inferir que ir ao cinema e assistir filmes em casa é uma prática social presente, comum e relativamente constante no cotidiano dos professores do CMB, insinuando que grande parte desta equipe tem experiência na qualidade de espectadores do artefato fílmico.

**Questão 3.** Qual o tipo de filme que você mais gosta?



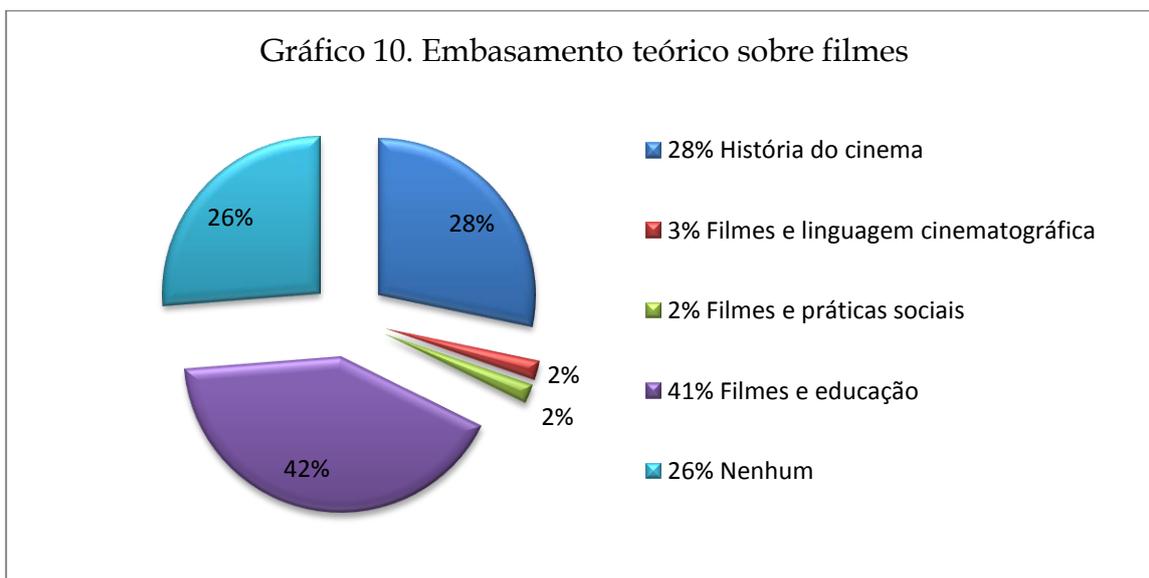
O tipo de filme que os professores mais gostam foi levantado na questão 3. Nela, os participantes registraram maior preferência pelos gêneros de Ação, Drama, Comédia e Romance, ao passo que os menos apreciados pela equipe são os de Arte, Cult, Noir, Terror, Épico e Histórico.

**Questão 4.** O que mais chama a sua atenção neste tipo de filme?



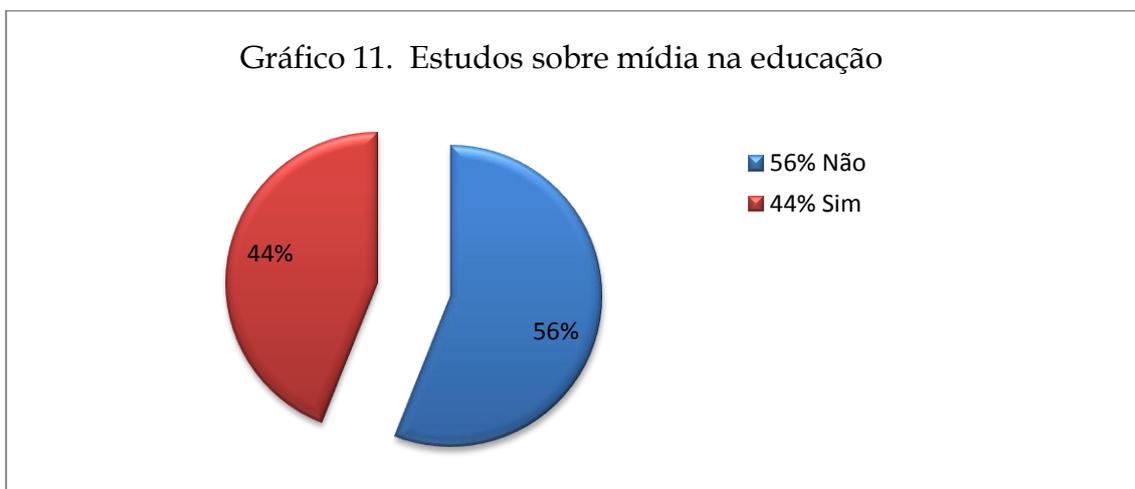
A responder, na questão 4, sobre o quais os elementos fílmicos mais lhes despertava atenção nas películas favoritas, os professores assinalaram principalmente os aspectos ficcionais da película, caracterizados pelos itens relativos ao enredo, roteiro ou história do filme e também pelos itens relativos produção evidenciada nos cenário e nos efeitos especiais. Tal foco de atenção dos professores coincide com o uso dos filmes como objeto pedagógico, que, em sua essência, privilegia a narrativa traduzida no faz de conta do filme que possibilita exemplificar e ilustrar conteúdos pedagógicos. Secundariamente, os professores assinalaram os aspectos emotivos, evidenciados na expectativa, suspense e emoção, e ainda pelo ritmo e dinâmica promovidos pelo filme. Por fim, os itens considerados de menor destaque para fisgar a atenção dos professores para os filmes foram o contexto histórico, os valores morais e a mensagem que evidenciam os aspectos reflexivos do filme. Tais respostas espelham a relação pessoal de entretenimento que os professores mantêm com os filmes em geral.

Questão 5. Você já leu livros, artigos ou outros textos se que relacionassem os seguintes temas?



O conhecimento teórico dos professores acerca de cinema e a relação dos filmes com a educação foi levantado na questão 5, na qual, ao serem perguntados sobre já terem lido livros, artigos ou outros textos relacionados a História do Cinema, Filmes e Linguagem Cinematográfica, Filmes e Práticas Sociais e ainda sobre Filmes e Educação, 26% dos respondentes afirmaram nunca ter lido livros sobre estes assuntos e os outros 64% dos educadores assinalaram ter lido principalmente sobre Filmes e Educação (41%) e, secundariamente, sobre a História do Cinema (28%). Por fim, temas como Filmes e Linguagem Cinematográfica (3%) e Filmes e Práticas Sociais (2%) quase não foram assinalados. Nota-se que 42% dos professores assinalaram ter lido livros, artigos ou outros textos sobre Filmes e Educação, ao passo que apenas 2% dos professores assinalaram ter lido sobre Filmes e Práticas Sociais. O que permite inferir que os textos sobre Filmes e Educação lidos por esta equipe não tem incidido sobre temas tais como Filmes e Práticas Sociais, assunto privilegiado no uso dos filmes como objeto de estudos da cultura visual.

**Questão 6.** Nos seus estudos de graduação ou pós-graduação você cumpriu alguma disciplina sobre o uso de novas mídias na educação?

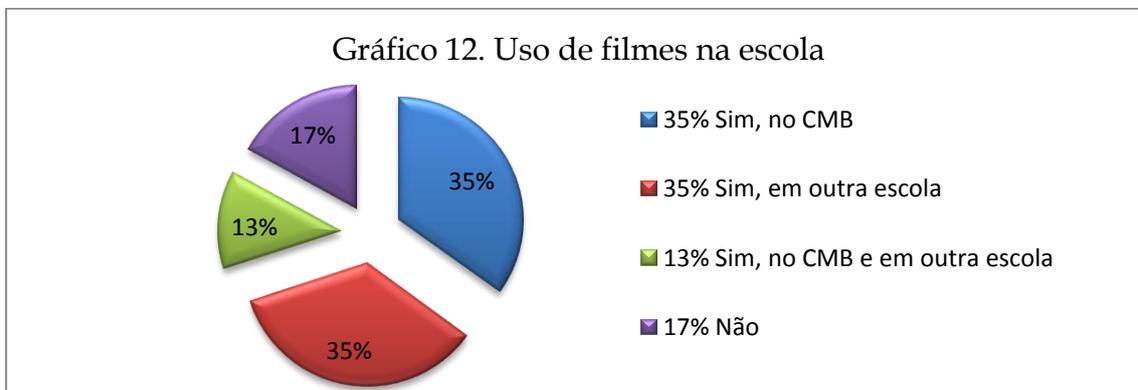


Em sequência, quando inquiridos na questão 6 sobre já terem cumprido alguma disciplina sobre o uso de novas mídias na educação em seus estudos de graduação ou pós-graduação, 56% dos professores responderam afirmativamente. Como apenas 42% dos professores (questão 5) afirmou ter lido sobre Filmes na Educação, infere-se que tais disciplinas, muitas vezes, não contemplem filmes ao tratar do uso de novas mídias na educação. E ainda, destaca-se que apenas 2% dos professores (questão 5) afirmou ter lido livros, artigos ou outros textos sobre Filmes e Práticas Sociais, na medida em que 56% da equipe respondeu ter cumprido disciplina sobre o uso de novas mídias na educação em seus estudos de graduação ou pós-graduação.

Aqui vale destacar que, se mais da metade dos professores afirma ter cumprido disciplinas sobre mídias na educação em seus estudos, e ainda que temas de leitura que relacionem os filmes à sua linguagem e as práticas sociais quase não foram assinalados, infere-se que os estudos de mídia na educação realizados por eles não focaram tais temas. O que equivale a dizer que, pelo menos no cumprimento destas disciplinas e nas leituras independentes levantadas, o embasamento teórico para a utilização dos filmes na escola com abordagem cultural e dos estudos em cultura visual pode estar rarefeito. Em outra medida, pode-se também dizer, que a carência de estudos sobre os temas referidos não debilitam o trabalho educativo que aborda o filme como objeto

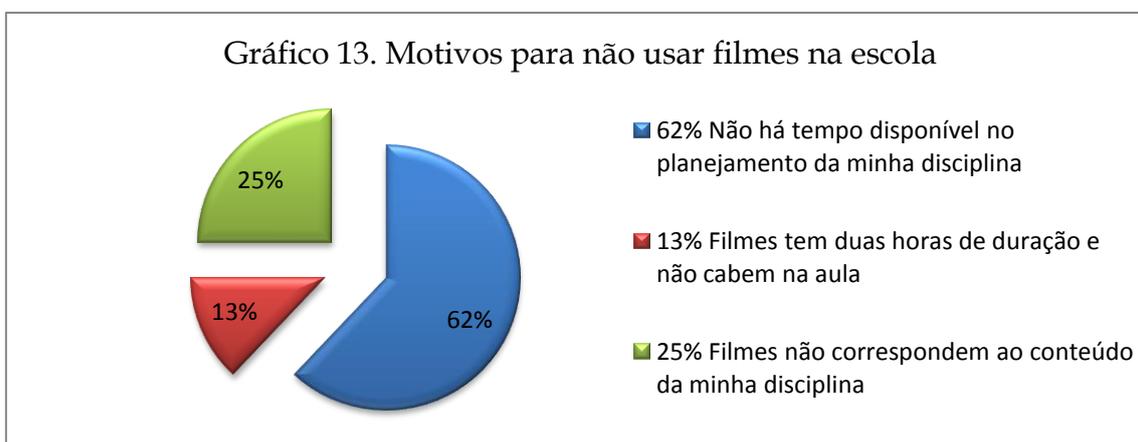
pedagógico na escola, posto que, para esta abordagem, o principal é que o professor domínio seu conteúdo disciplinar, além do óbvio interesse por filmes.

**Questão 7.** Na sua prática de ensino você já usou filmes?



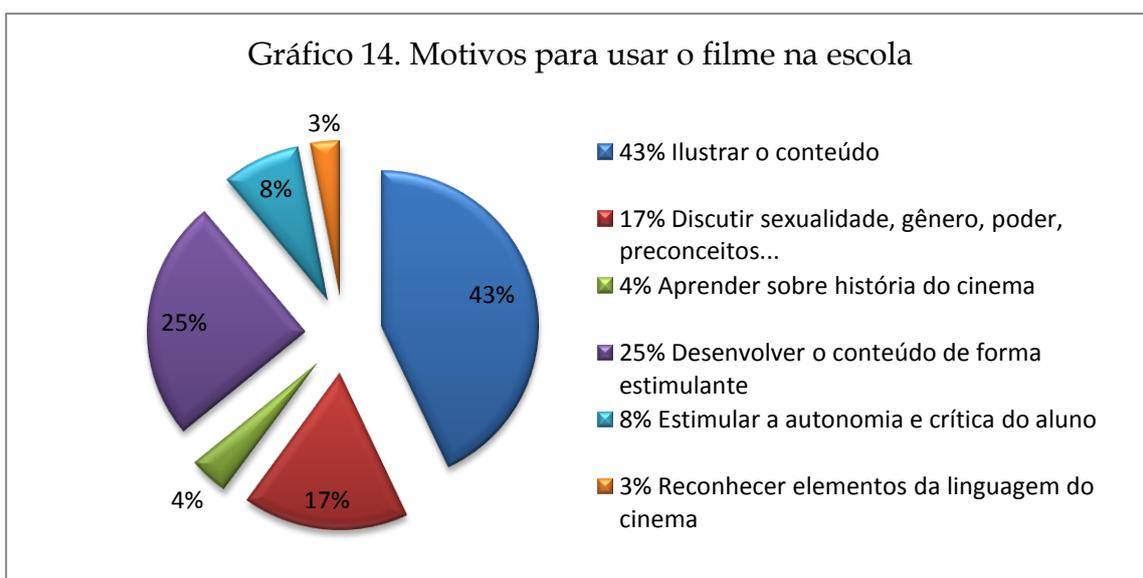
A questão de número sete buscou revelar se os professores já usaram filmes na sua prática de ensino. Em referência este uso dos filmes no cotidiano escolar, apenas 17% dos professores afirmaram nunca ter usado filmes na escola e 83% dos professores indicaram já terem usado filmes em sua prática educativa, sendo que 48% o fizeram entre os muros do CMB, o que corresponde a um índice bem alto de uso de filmes, denotando sua utilização como uma prática educativa bastante difundida entre o professorado, mesmo levando-se em consideração que a pergunta não se restringia ao uso do filme em um único ano letivo.

**Questão 8.** Indique o motivo pelo qual você não utilizou filmes na sua prática de ensino?



O motivo pelo qual alguns professores não utilizaram filmes na sua prática de ensino foi interrogado na Questão 8. Dos 17% de professores que, na Questão 7, apontaram nunca ter usado filmes em sua prática escolar, a maioria indicou que até gostaria de usar filmes nas aulas, porém o escasso tempo disponível para desenvolver o conteúdo impossibilita tal prática. Destes participantes, alguns indicaram não ter interesse em usar filmes na aula por não encontrarem fitas que correspondam ao seu conteúdo disciplinar e outros afirmaram que filmes tem duas horas de duração e não podem ser exibidos em uma aula.

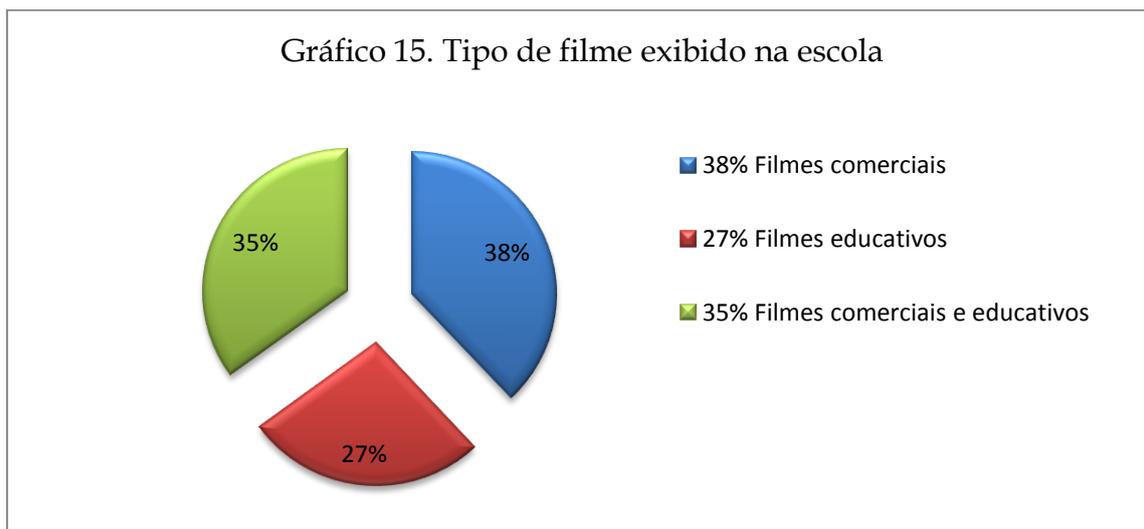
**Questão 9.** Indique o motivo pelo qual você utilizou filmes na sua prática de ensino no CMB ou em outra escola.



A Questão 9 investigou os principais motivos que levaram os professores ao uso dos filmes no CMB ou em outra escola. A este questionamento os participantes assinalaram principalmente ilustração dos conteúdos ministrados na disciplina (43%) e o desenvolvimento do conteúdo de forma estimulante (25%), características que imprimem a utilização do filme com a abordagem peculiar do mesmo como objeto pedagógico. Secundariamente foram marcados os itens que indicam a discussão de temas tais como sexualidade, gênero, poder, preconceitos e ecologia (17%) e ainda estimular autonomia e crítica dos

alunos (8%), como motivos para o uso de filmes na aula, o que pode ser visto como uma possível aproximação do uso dos filmes como objetos de estudo da cultura visual. Por último, motivos tais como aprender sobre a história do cinema (4%) e sua linguagem (3%), itens que sugerem o uso dos filmes como objeto da cultura, quase não foi registrado.

Questão 10. O filme exibido por você no CMB ou em outra escola foi:



A Questão 10 referia-se ao uso de filmes comerciais e educativos na escola. Em resposta, 38% professores assinalaram ter usado filmes comerciais, 27% afirmam ter utilizado filmes educativos e 35% indicam terem projetados filmes comerciais e educativos. O que registra certa equivalência nas respostas, além de certa indiferença dos professores quanto ao projeto de produção do filme, que pode tanto ter sido produzido com vistas a uma proposta escolar, como o filme educativo, ou do filme ter sido produzido dentro de uma concepção cultural e de mercado, conforme o filme comercial.

**Questão 11.** Relacione os filmes que você já utilizou nas suas aulas do CMB:

Ao serem solicitados a relacionar os filmes já projetados em suas aulas, nota-se que os educadores lembraram apenas de listar os filmes comerciais:

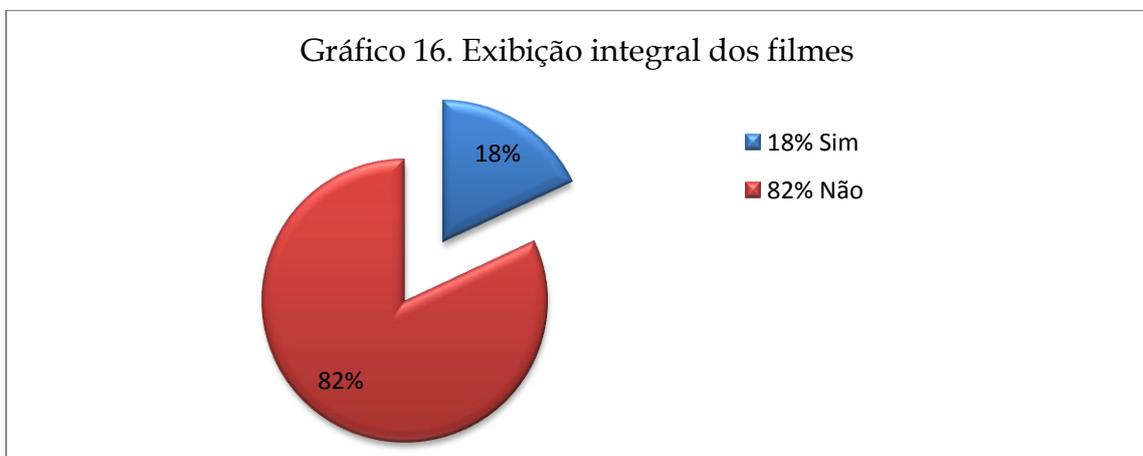
- 1494 - A conquista do paraíso (1992)
- 300 (2007)

- A carne é fraca (2005)
- A corrente do bem (2000)
- A era Vargas(1974)
- A missão (1986)
- A moça com brinco de pérola (2003)
- A outra (2008)
- A Fuga das galinhas (2000)
- Amadeus (1984)
- Amistad (1997)
- Bee movie - A História de uma Abelha (2007)
- Caramuru - A Invenção do Brasil (2001)
- Carne e osso (2011), Conspiração (2000)
- Coração de cavaleiro (2001)
- Daens: Um grito de justiça (1993)
- Diamante de Sangue (2006)
- Donald no País da Matemágica (1959)
- ...E o vento levou (1939)
- Escola de Rock (2003)
- Formiguinha Z (1998)
- Germinal (1993)
- Happy Feet: O Pinguim (2006)
- Hotel Ruanda (2004)
- Ilha das flores (1990)
- Jardineiro fiel (2005)
- Mãos Talentosas (2009)
- Menino do pijama listrado (2008)
- Uma Mente brilhante (2001)
- Minha amada imortal (1994)
- Monstros vs. Alienígenas (2009)
- O grande ditador (1940)

- O mágico de Oz (1939)
- O povo brasileiro (2000)
- O resgate do soldado Ryan (1998)
- O som do coração (2007)
- Os incríveis (2004)
- Pedro e o lobo (1946)
- Procurando Nemo (2003)
- Robin Hood (2010)
- Robôs (2005)
- Senhora (1976)
- Os Smurfs (2011)
- Sociedade dos poetas mortos (1989)
- Sonhos (1990)
- Tainá (2000)
- Tempos modernos (1936)
- Uma professora muito maluquinha (2011)
- Vida de inseto (1998)

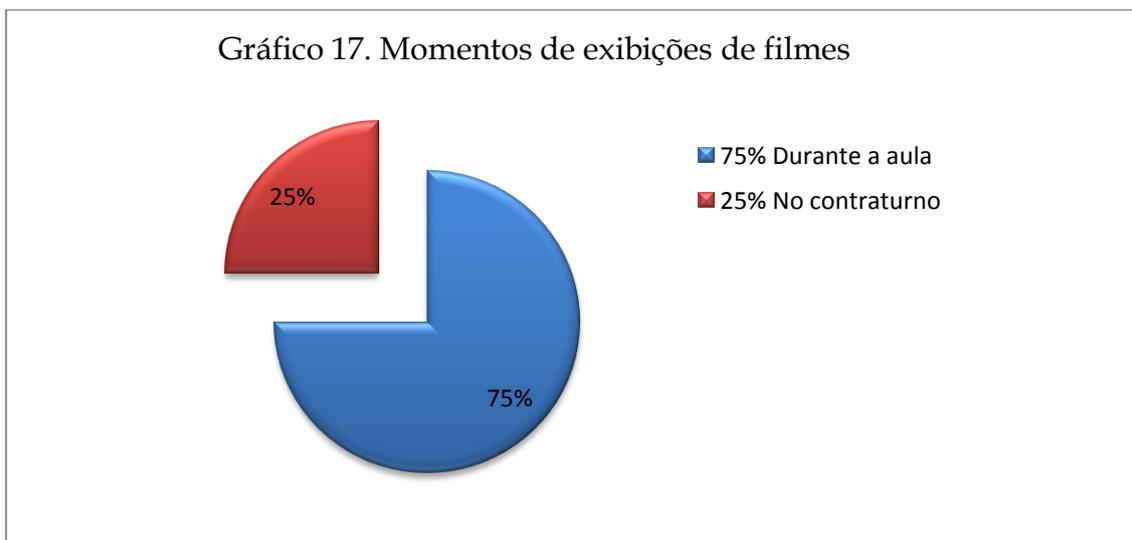
O registro de filmes comerciais não é pequeno e apresenta filmes de gêneros bem variados, dos quais se destacam os filmes históricos, dramas, animações e *cult* na escolha dos professores.

**Questão 12.** Os filmes foram exibidos integralmente nas suas aulas no CMB?



A apresentação dos filmes em sua integralidade foi levantada na Questão 12, na qual 17% afirmaram ter apresentado os filmes integralmente ao passo que 83% assinalaram ter exibido parcialmente o filme durante suas aulas regulares.

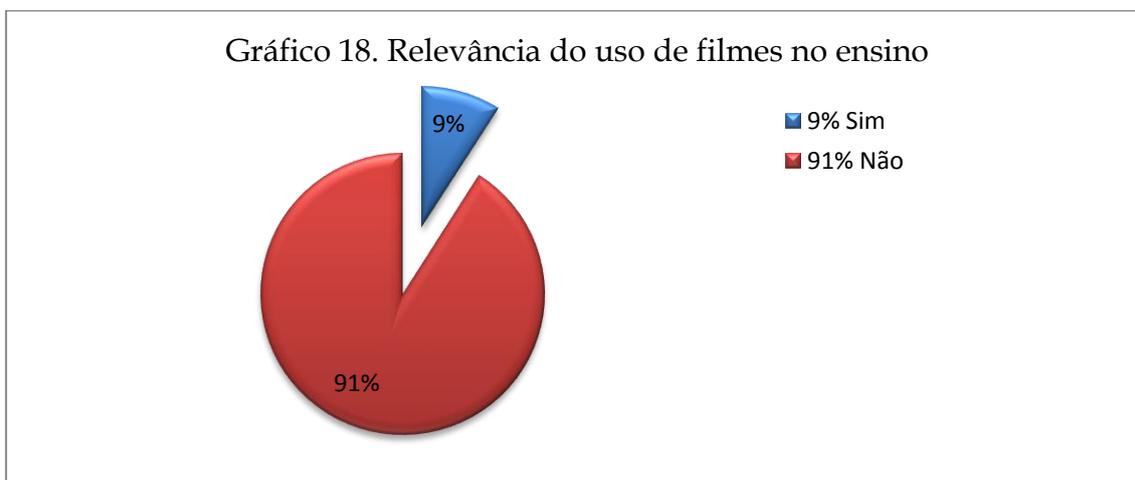
**Questão 13.** Na sua prática docente no CMB, em que momento você exibiu os filmes integralmente?



A Questão 13 se concentrou da questão do filme exibido integralmente ter sido apresentado no horário de aulas ou no contraturno e a maioria dos respondentes assinalaram ter exibido a fita no contraturno.

As questões 12 e 13, em análise conjunta, permitem inferir que apenas uma minoria dos professores que utilizaram filmes integralmente e no contraturno, ou seja realizando projeções por meio do Cineclube do Prevest e a maioria o fez, rotineiramente, apresentando recortes dos filmes dentro do tempo de aula. Neste ponto, é importante destacar que os corredores de aulas referentes a cada ano de ensino do CMB, são dotados de sala multimeios com computador, datashow, TV e DVD, para as quais o professor, caso queira e mediante agendamento prévio, pode deslocar sua turma durante o horário regular de aulas.

**Questão 14.** Você considera relevante a utilização de filmes no processo de ensino?



A relevância da utilização de filmes no processo de ensino foi pesquisada na Questão 14. Destaca-se aqui que 91% dos professores, quase a totalidade, assinalaram que consideram os filmes relevantes, demonstrando que, mesmo alguns educadores que não chegaram a utilizar filmes em suas aulas acolhem e aprovam seu uso.

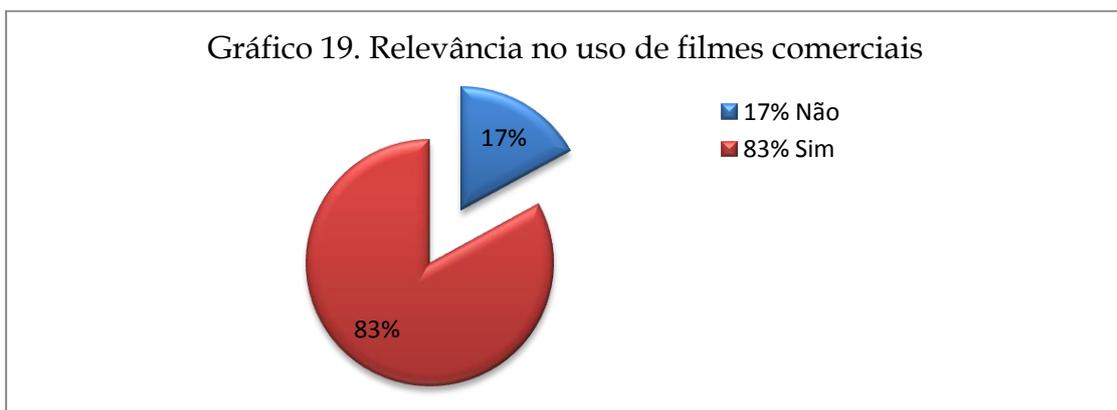
**Questão 15.** Relacione os filmes que você gostaria exibir em suas aulas:

A questão de número 15 solicitou a relação dos filmes que os professores ainda gostariam exibir em suas aulas. Assim como na lista dos filmes já exibidos pelos professores, o número foi grande, variado e teve foco nos filmes comerciais:

- A corporação (2003)
- A guerra do fogo (1981)
- A era do gelo (2002)
- A lista de Schindler (1993)
- A múmia (1999)
- A noviça rebelde (1965),
- Anjos do Sol (2006)
- Billy Elliot (2000)

- Capitalismo: uma história de amor (2009)
- Confiar (2010)
- Contato (2007)
- Crianças invisíveis (2005)
- Cruzada (2005)
- Desafiando Gigantes (2006)
- Eram os deuses astronautas? (1970)
- Ensaio sobre a cegueira (2008)
- Fahrenheit 451 (1966)
- Fúria de Titãs (2010)
- Gattaca (1997)
- Henrique IV - O Grande Rei da França (2009)
- Laranja mecânica (1971)
- Luis Gonzaga - de pai pra filho (2012)
- Muito além do peso(2012)
- Mulan (1998)
- Clube da luta (1999)
- O enigma de Kaspar Hauser (1974)
- O garoto (1921)
- O gênio Indomável (1997)
- O mundo de Sofia (1999)
- O nome da Rosa (1986)
- Príncipe da Pérsia - As Areias do Tempo (2010)
- Tempos Modernos (1936)
- Tiros em Columbine (2002)
- Coach Carter - Treino para a vida (2005)
- Uma mente Brilhante (2001)
- V de vingança (2005)

Questão 16. Você considera importante exibir filmes comerciais na escola?



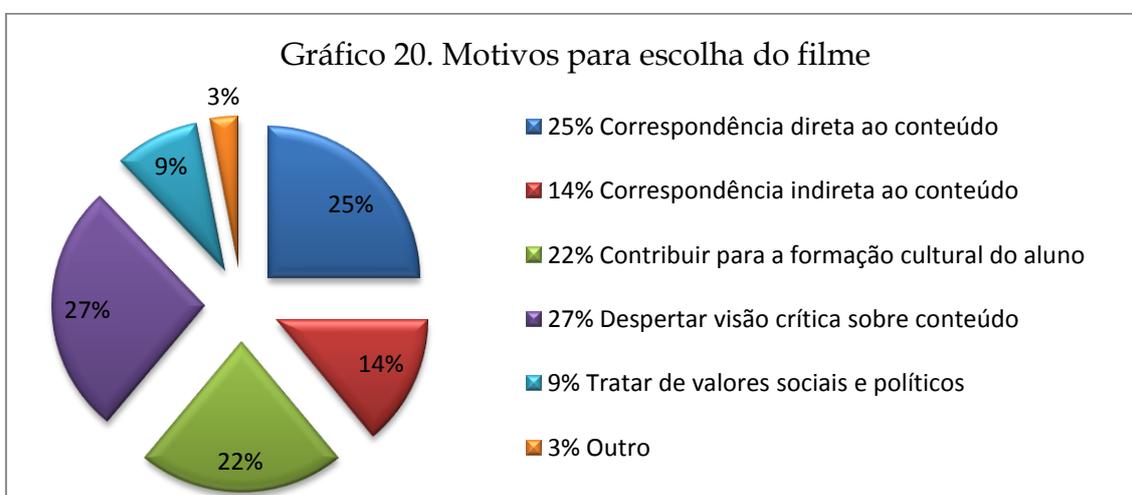
A relevância de exibir filmes na escola foi indagada na Questão 16 e a resposta aprovativa foi assinalada por 83% dos professores. As justificativas apresentadas pelos educadores que consideram relevante a utilização do filme no âmbito escolar parecem especialmente vinculadas à abordagem do filme como objeto pedagógico, como é possível verificar pelas declarações que o filme na escola é importante “se tiver conteúdo para reforçar a disciplina” (1.8), “como complemento do conteúdo” (1.4), “desde que possam ser contextualizados com assuntos da aula” (1.2), “pois podem ter relação direta com o conteúdo da aula” (1.11), “contribua para despertar o interesse na aprendizagem” (1.24), “é importante a divulgação dos filmes comerciais com conteúdo da literatura” (1.33) e ainda que “filmes comerciais de qualidade geralmente trazem conteúdos que possibilitam um viés educativo” (1.26).

Até mesmo um professor que se opõe à importância do uso do filme na escola o faz dentro dos parâmetros de raciocínio envolvido na abordagem pedagógica do filme na escola, como podemos observar na declaração Do participante 1.14 que afirma não considerar “que seja interessante a utilização de filmes comerciais dentro da escola, pois os mesmos tem pouca relevância curricular” ou seja, não abordam o conteúdo curricular.

Apesar desta postura em consonância à abordagem pedagógica do filme comercial na escola, alguns professores desta equipe visualizam um uso do filme que extrapole sua abordagem ilustrativa, como nos afiança as seguintes afirmativas de que o uso do filme na escola “desenvolve o senso crítico” (1.38),

possibilita “a abertura de uma discussão a respeito das temáticas presentes no mundo, ao mesmo tempo em que se pode discutir o “olhar” dado pela produção cinematográfica à temática” (1.34), “há muitos filmes comerciais que abordam questões filosóficas, éticas, culturais, enfim, podem acrescentar valores à educação de qualquer pessoa” (1.39) e ainda que existe “maneira de estimular o senso crítico do aluno para que ele faça escolhas mais produtivas, perceba o quanto o filme contribui para a manipulação das pessoas, estimula o consumo, é anti-ecológico, etc..”(1.4)

**Questão 17.** Como você faria a escolha de um filme para exibir em sua aula?



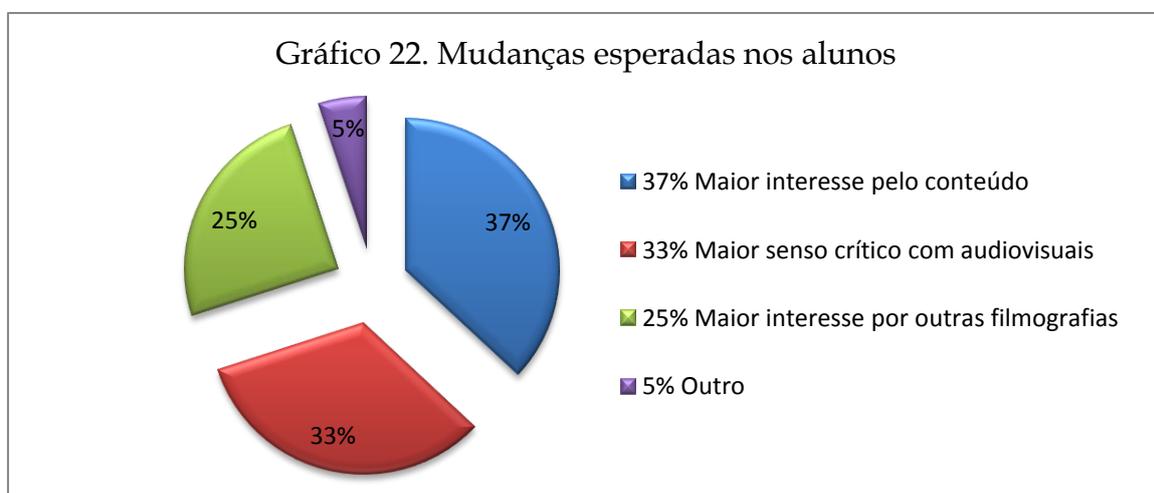
A Questão 17 solicita que o professor indique a escolha de um filme para exibir em sua aula, com relação ao vínculo da fita com o conteúdo disciplinar. Nela, boa parte dos professores assinalou a importância do filme ter correspondência direta (25%) ou indireta (14%) com o conteúdo da disciplina, no entanto, no entender de (27%) dos professores, o filme pode oferecer uma visão diferente do conteúdo trabalhado como forma de despertar a visão crítica sobre o próprio conhecimento desenvolvido na matéria. Apesar do despertar da visão crítica do aluno ser um dos focos do uso do filme como objeto de estudos da cultura visual, os professores mostraram-se interessados em desenvolver a visão crítica dentro do âmbito do conteúdo disciplinar. Nota-se que apenas 9% dos professores extrapolou os limites de seu conteúdo e assinalou o item que sugeria o uso do filme para discutir valores sociais e políticos.

Questão 18. Você considera que a utilização de filmes no ensino pode contribuir para o aprendizado do conteúdo de sua disciplina?



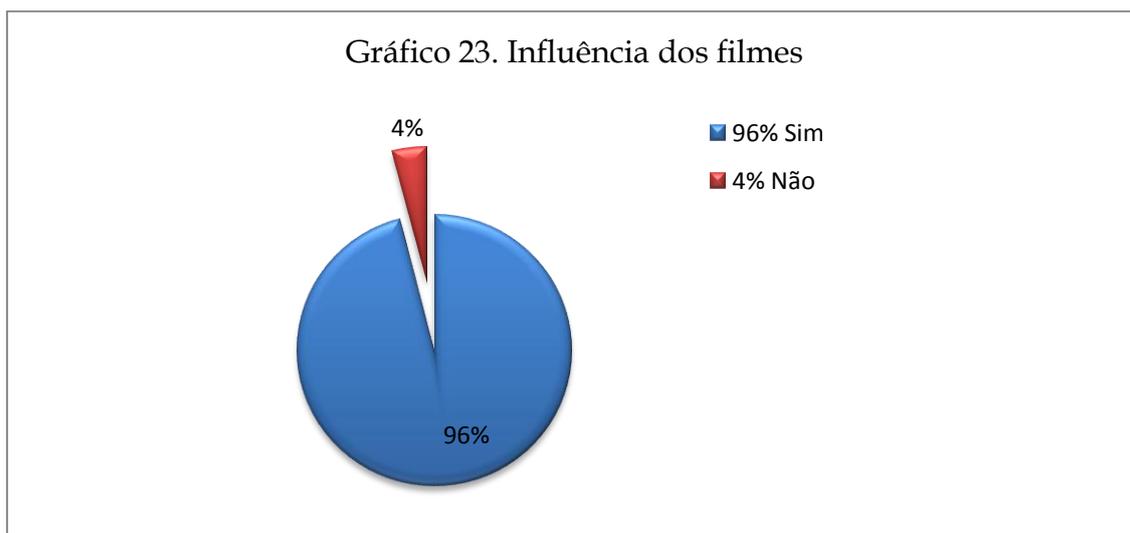
A Questão 18 buscou levantar se o professor considera que a utilização de filmes no ensino pode contribuir para o aprendizado do conteúdo de sua disciplina. Nela, a contribuição do uso do filme na prática educativa com vistas ao estudo do conteúdo da disciplina é afiançada por 95% dos educadores, representando quase a totalidade dos participantes, ao passo em que apenas 5% não consideram haver qualquer contribuição do filme para este aprendizado. Neste ponto é possível registrar a crença da maioria dos professores no filme como forma de conhecimento e aliado no desenvolvimento de saberes escolares.

Questão 19. Que tipo de mudança você considera que os professores em geral possam esperar dos alunos após as sessões de filmes na sala de aula?



Na Questão 19, de respostas múltiplas, foi indagado o tipo de mudança que o professor considera poder esperar dos alunos após as sessões de filmes na sala de aula. A este questionamento, 37% dos professores responderam esperar que o aluno demonstrasse maior interesse pelo conteúdo da disciplina, 33% acreditavam que os alunos fossem apresentar maior senso crítico em relação aos audiovisuais em geral e ainda 25% assinalaram almejar que os alunos passassem a demonstrar maior interesse por gêneros fílmicos diferentes dos Hollywoodianos. A Questão 19 apresentou itens equanimemente distribuídos entre as características típicas da abordagem dos filmes com as características pedagógicas, de estudos da cultura visual e também como objeto cultural, no entanto, observa-se, pelas respostas assinaladas, a predominância das expectativas dos professores com base na abordagem pedagógica do filme, com expectativas de melhoria de desempenho disciplinar. Ainda assim, nota-se que as outras duas abordagens também receberam parcela significativa das esperanças dos professores com relação aos ganhos proporcionados pelo uso dos filmes na escola.

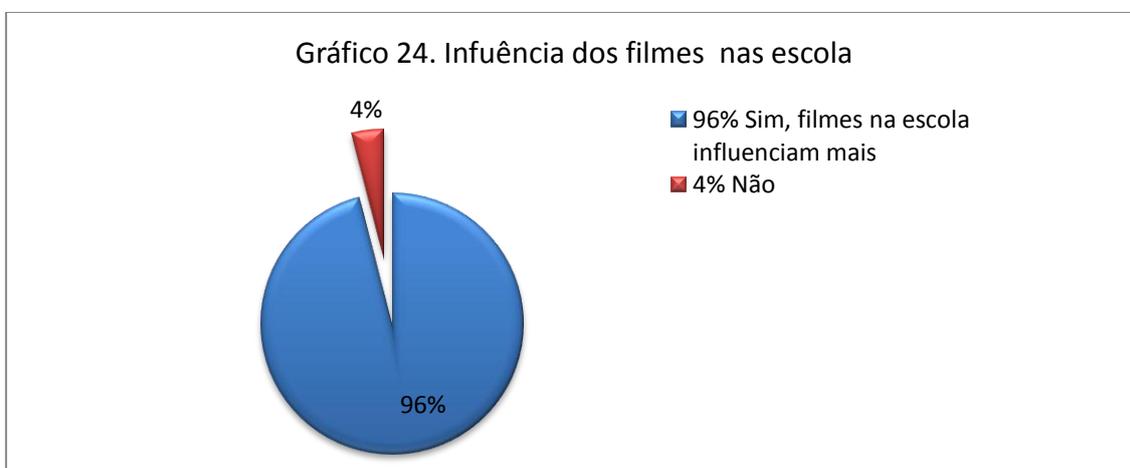
**Questão 20.** Você considera que filmes podem influenciar os jovens na construção de sua identidade e de seus valores?



A Questão 20 inquiriu se os professores consideram que filmes podem influenciar os jovens na construção de sua identidade e de seus valores. Dos professores

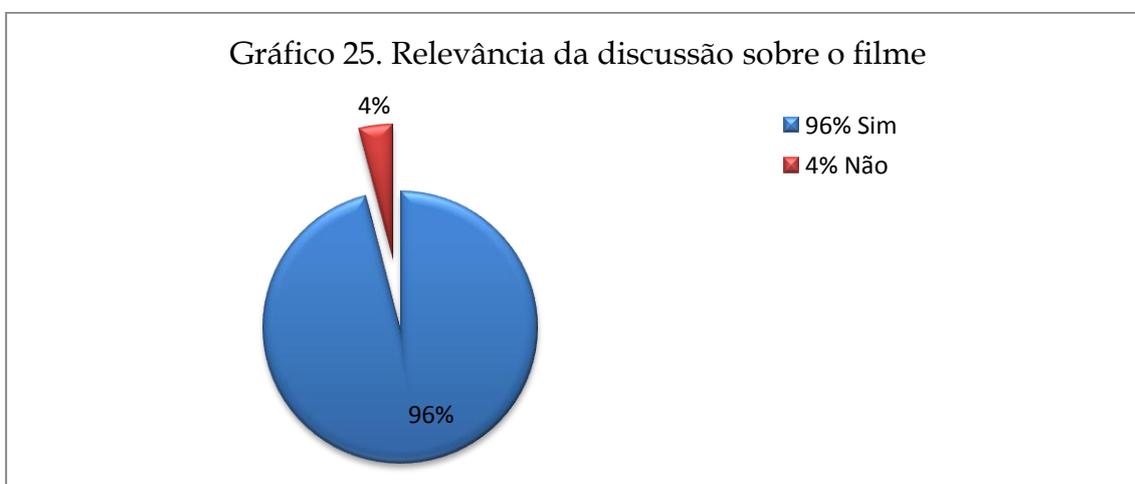
participantes do Instrumento 98% consideraram haver influência dos filmes na construção da identidade e nos valores dos jovens estudantes e apenas 2% não acolheram a pertinência de tal influência. Esta resposta massiva é muito significativa, não só pela concordância quase total dos professores, mas também pela contundência das afirmativas daqueles que afixam, com maior ou menor flexibilidade, a influência dos filmes sobre a construção de valores e identidade dos jovens. A saber: “filmes representam aspectos da sociedade, nesse sentido, contribuem para que se amplie o olhar a respeito de valores e crenças” (1.35), “filmes apresentam interpretações da realidade e linguagens com as quais os alunos podem se identificar, questionando ou ratificando valores” (1.26), “o filme pode apresentar outras realidades possíveis, o que pode fazer com que o aluno reflita sobre a própria realidade” (1.3), “não há uma identidade “fechada” e ela sempre pode estar em construção” (1.27), questões apresentadas nos filmes como “discriminação, preconceitos raciais e religiosos, podem ajudar a valorizar as idiossincrasias de cada um. Outro ponto importante é a formação política e moral que pode ser despertada e reforçada com a temática dos filmes”(1.46), “por se tratar de um meio dinâmico (o filme) atinge o jovem de forma mais imediata e eficaz” (1.35)), “por se identificarem com os conteúdos apresentados pelo vídeo” (1.14), “eles (os jovens) absorvem o que assistem” (1.15), “o filme só vai despertar nele algo que já existia” (1.8), e ainda que “muitos (jovens) se identificam com o filme que assistem” (1.22).

**Questão 21.** Você considera que ver filmes na sala de aula, com o apoio do professor, influencia mais o aluno do que quando o filme é visto em casa ou no cinema?



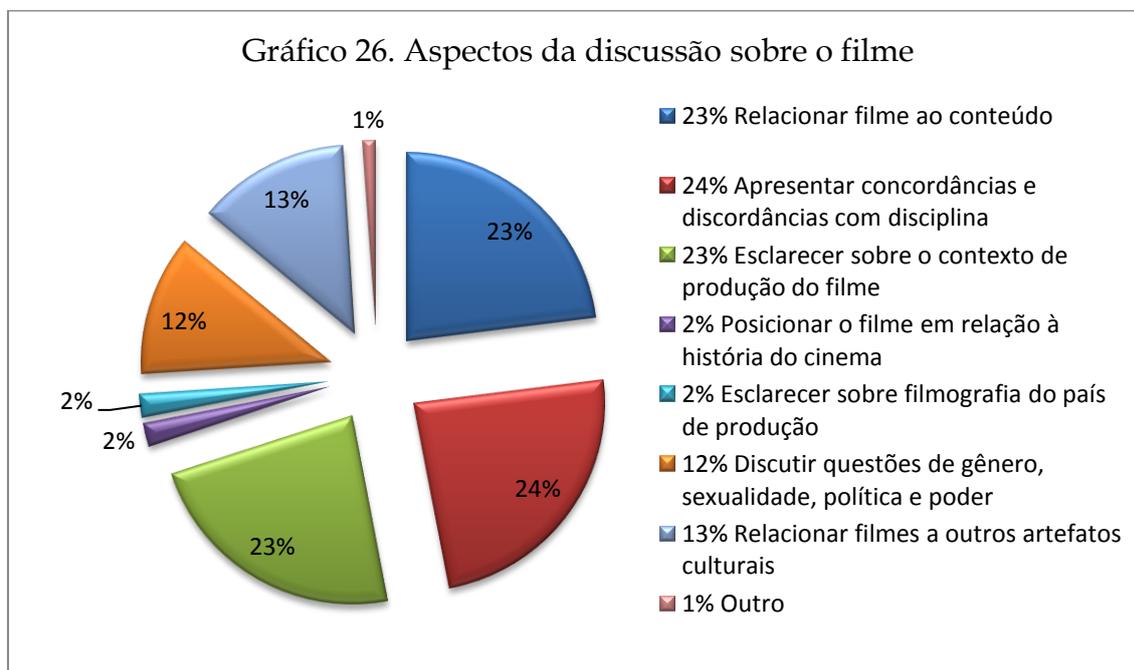
Na questão de número 21, os professores foram convidados a assinalar se consideram que ver filmes na sala de aula, com o apoio do professor, influencia mais o aluno do que quando o filme é visto em casa ou no cinema. A este respeito, 87% dos participantes assinalaram conceber que esta influência poderia ser maximizada pelo uso do filme na sala de aula, com apoio do professor. A este respeito, os professores relataram que acreditam que a influência dos filmes em sala tende a ser maximizada porque “presença do professor como formador de opinião tem função significativa neste processo” (1.32), “o professor pode pressionar aspectos que a seu ver são importantes e que muitas vezes o aluno não ia ver sozinho” (1.7), “a presença do professor como formador de opinião tem função significativa neste processo” (1.32), e ainda porque “o professor pode propiciar um desenvolvimento crítico à análise do audiovisual” (1.30).

**Questão 22.** Você considera relevante realizar discussão sobre o filme utilizado na sala de aula após a projeção do mesmo?



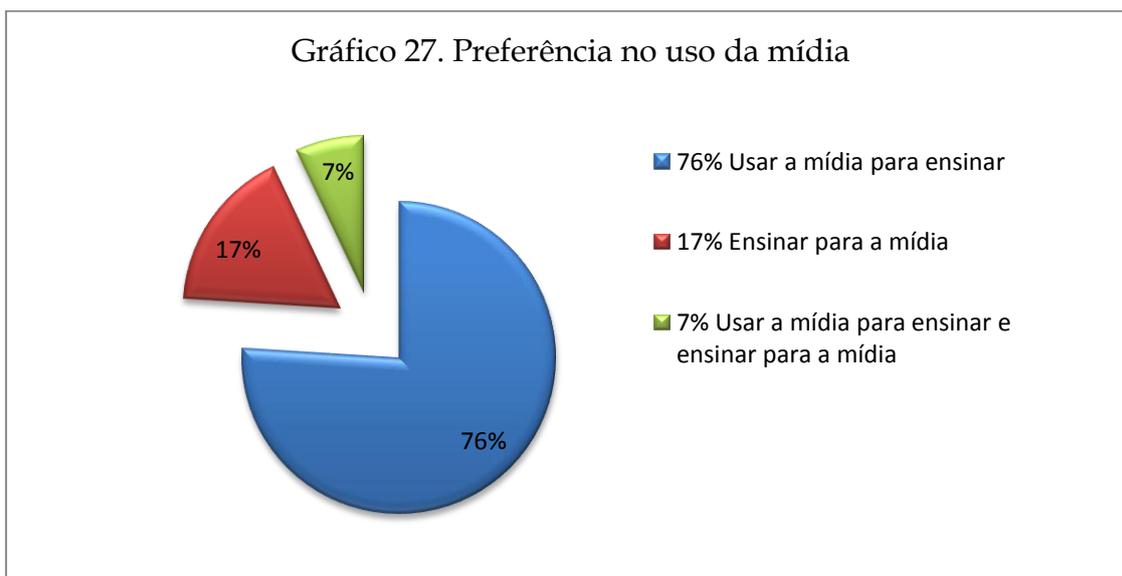
A Questão de número 22 buscava levantar se o professor considera relevante realizar discussão sobre o filme utilizado na sala de aula após a projeção do mesmo. A importância da discussão com a classe após a exibição do filme foi aprovada por 96% dos participantes.

**Questão 23.** Quais os aspetos relevantes devem ser levantados na discussão sobre um filme apresentado na aula?



Os aspetos relevantes que devem ser levantados na discussão sobre um filme apresentado na aula foram indagados na Questão 23 e, nela, os professores enalteceram o valor de esclarecer o contexto social, político e histórico do filme (23%). No mais, primaram por relacionar a película ao conteúdo da disciplina (23%) e também de apresentar as concordâncias e discordâncias do enredo do filme aos estudos disciplinares (24%), características que evidenciam a utilização da fita com a abordagem de objeto pedagógico. Secundariamente os educadores consideram que o debate sobre o filme pode versar sobre as questões de gênero, sexualidade, política, poder e preconceitos (12%) apresentadas no mesmo e ainda relacionar o filme com outros artefatos culturais (13%), tais como músicas, livros e imagens, o que se aproxima da abordagem do filme como objeto de estudos da cultura visual. Por fim, com bem menos relevância, os professores sugerem posicionar o filme com relação à história do cinema (2%) e ainda esclarecer sobre a cinematografia do país de origem da película (2%), o que alude à abordagem do filme como objeto da cultura.

**Questão 24.** Assinale o uso mais importante do filme na escola.



Finalizando o Instrumento 3, a Questão 24 averiguou qual o uso considerado pelo professor como o mais importante para a utilização do filme na escola, usando a mídia para ensinar ou ensinando para a mídia. Diante deste questionamento, o uso da mídia para ensinar foi escolhido por 76% dos professores como seu enfoque mais importante, deixando o item ensinar para as mídias com apenas 24% de aprovação. O item “uso da mídia para ensinar”, escolhido pela maioria dos educadores, foi defendido pelos professores, por considerarem a mídia, e por consequência, o filme, como “complemento do conteúdo para melhor desempenho” (1.43), “um instrumento no ensino médio e não um fim” (1.17), “tecnologia existente para a formação do aluno” (1.12), “um recurso de sendo bem explorado atende às propostas educacionais” (1.3), “a mídia pode se tornar uma importante ferramenta do processo de ensino e aprendizagem, mas não deve “substituir” o professor” (1.23).

Por outro lado, o item “ensinar para as mídias” foi aprovado pela minoria dos professores, ao consideraram que “o alunos vão desenvolvendo seu senso crítico sobre as próprias mídias” (1.4), “ao usar filmes em sala de aula, associados a debates e discussões, vamos treinando automaticamente a interpretação, a visão crítica e a capacidade argumentativa de nossos alunos. Assim, eles aprenderão a selecionar o que assistir e o que aproveitar para a

formação e autonomia reflexiva” (1.46) e ainda que “o filme pode ser um instrumento social para despertar valores e desenvolver o senso crítico e autonomia dos alunos” (1.22)

Inferre-se daí que o uso da mídia, e por consequência do filme, com o enfoque de ensinar, ou seja, com foco na melhoria do desempenho do aluno em relação ao conteúdo disciplinar, atinge 3 em cada 4 professores do CMB. O que vai ao encontro do resultado das questões 5 e 6, nas quais mais de 50% dos professores afirma ter estudado sobre o uso de novas mídias na educação, mas referem ter pouco conhecimento sobre o relacionamento de filmes com sua linguagem ou dos filmes como motivadores de práticas sociais. O que é sugestivo, na medida em que, de fato, foi observado nesta pesquisa que a equipe de professores do CMB, prioritariamente, utiliza o filme com a abordagem de objeto pedagógico.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

Este estudo teve como objetivo explorar as abordagens do uso do filme comercial na prática escolar, tendo como campo de estudos o emprego do filme na atividade educativa desenvolvida pela equipe de professores do CMB. A coleta de dados foi realizada no CMB por meio da aplicação de três instrumentos de pesquisa, respectivamente aplicados aos professores do 3º ano do ensino médio, aos alunos do 3º ano do ensino médio e aplicado por amostragem à todo o corpo docente do CMB.

O Instrumento 1, dedicado apenas aos professores do 3º ano do ensino médio possibilitou conhecer a rotina de uso do Cineclube do Prevest. Notou-se que o cineclube é uma atividade de iniciativa dos professores, tem funcionamento irregular, com exibição de filmes agendada conforme a demanda criada pelos educadores, de acordo com o interesse e com a disponibilidade dos docentes a cada período letivo.

Considero a escolha do nome “cineclube” para esta atividade de projeção de filmes aos alunos do Prevest como uma escolha muito pessoal da equipe de professores e desvinculada da conotação tradicional do termo cineclube, impressa pela atividade cineclubista brasileira. Em princípio, os cineclubes historicamente mantiveram sessões regulares de projeção, fomentaram debates teóricos sobre o cinema e se ocuparam em promover discussões e reflexões sobre ideologia fílmica com o objetivo de gerar níveis mais profundos de interpretação, associando-o ao contexto político, social, econômico e cultural. Apartado do uso do filme como objeto pedagógico, o movimento cineclubista ventilou discussões acerca da estética e do desvelamento dos discursos fílmicos com vistas ao desenvolvimento da criticidade do espectador.

Importante destacar que o encantamento inicial despertado pelo Cineclube foi frustrado. Como professora do CMB, esta autora tem observado que o processo de ensino da instituição vem ganhando novos contornos, prova disso é que recentemente todos os Colégios Militares do Brasil se adaptaram ao ensino por competências e habilidades. Deste modo, foi visualizada a

possibilidade do Cineclube do Prevest tonalizar aspectos de desenvolvimento e estímulo à reflexão sobre a visualidade e sua influência nas práticas sociais da vida cotidiana sintonizados com a recente literatura sobre educação da cultura visual. Além disso, a expectativa gerada pelo vislumbre dos cartazes afixados nos corredores da instituição com o intuito de convidar os alunos às exibições fílmicas malogrou diante do parco número de docentes atuantes no Cineclube. O Cineclube do Prevest que a princípio despertou meu interesse na pesquisa apresentou-se bem apartado do sentido reflexivo associado à tradição cineclubista e ainda revelou pouco uso de instância tão prestigiosa. O descortinar da prática cineclubista do CMB revelou um tímido e eventual exercício ilustrativo que abafou as expectativas desta autora de uma atividade intensa de estudo sobre a visualidade por meio do filme, sugerida pelos cartazes de anúncio das projeções de filmes.

Neste sentido, o nome “cineclube” escolhido pelos professores apresentou-se distanciado do sentido tradicional do termo cineclube, posto que Cineclube do Prevest mostrou-se, principalmente, como uma atividade sazonal, com debates fílmicos focados essencialmente na ilustração, exemplificação e desdobramento do conteúdo disciplinar, caracterizando o uso do filme primordialmente como objeto pedagógico direcionado à preparação dos alunos para os vestibulares.

Os filmes foram projetados integralmente no contraturno e, apesar da relativamente baixa frequência de alunos, os educadores afirmaram ter observado que os estudantes presentes às sessões e debates apresentaram mais interesse pelo conteúdo da disciplina. Além disso, a escolha das películas foi realizada pelos professores em correspondência direta ou limítrofe com o conteúdo disciplinar e denotaram a prioridade dos educadores do Prevest por filmes com argumento social e político, focados nos conteúdos desenvolvidos no ensino médio.

O Instrumento 2, dirigido aos alunos do 3º ano do ensino médio buscou verificar a frequência e o interesse dos discentes pela atividade. Nele, os alunos afirmaram ter assistido às projeções principalmente em atenção ao convite e

recomendação dos professores. Apesar da relativa baixa frequência, alguns alunos admitiram ter assistido a quase todas as sessões de filmes do cineclube realizadas no ano desta pesquisa, sugerindo que estejam começando a formar vínculos entre a projeção e discussão de filmes com a compreensão do conteúdo escolar.

O testemunho dos alunos e dos professores participantes do Cineclube do Prevest ressalta a melhoria na compreensão da matéria após a exibição do longa-metragem e do respectivo debate sobre o conteúdo disciplinar evidenciado pela fita, demonstrando claramente a abordagem do filme sobretudo como objeto pedagógico.

O Instrumento 3 foi empregado por amostragem à todo o corpo docente do CMB com a intenção de levantar dados sobre os professores na qualidade de espectadores de cinema e o uso do filme na sua prática educativa. O perfil do docente como espectador traçado a partir de educadores de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio do CMB, apresenta que, os professores, em sua grande maioria, assistem filmes em casa e frequentam cinema regularmente, com preferência por filmes de Ação, Drama, Comédia e Romance e apenas uma minoria assinalou interesse por filmes da Arte, Cult ou Históricos.

A grande maioria dos docentes afirmou já ter usado o filme na prática pedagógica e, muitos deles o fizeram em suas atividades no CMB, exibindo os filmes editados ou em partes durante o tempo de aula, denotando o uso de filmes em aula como uma prática educativa bastante difundida entre o professorado.

A principal motivação do uso de filmes editados ou em partes durante as aulas foi apontada como ilustração e desenvolvimento do conteúdo de forma estimulante, caracterizando, assim como nos filmes exibidos no contraturno pelo Cineclube do Prevest, a primordial abordagem das fitas como objeto pedagógico. Secundariamente o uso dos filmes foi relatado como motivador de discussões sobre sexualidade, gênero, poder e preconceitos, sem relação direta e exclusiva com o conteúdo da disciplina, que pode palidamente ser entendido

como o gérmen da abordagem dos filmes como objetos de estudo da cultura visual.

A relação dos filmes que o grande grupo de professores afirma ter usado em suas aulas e dos filmes que eles ainda tem interesse em exibir é grande e diversificada, apresenta desde filmes considerados cult e históricos até os filmes de ação e animações. Não foi assinalada preferência por filmes educativos e a polifonia advinda da heterogeneidade das fitas comerciais é notória. O que demonstra um professorado atento à visualidade cotidiana, com acurado interesse pelos objetos visuais de nossa cultura, e ainda, o reconhecimento desta equipe nos artefatos visuais como peças preñes de conhecimento e atuantes no desenvolvimento de saberes.

A relevância da utilização dos filmes no processo de ensino e sua contribuição na prática educativa com vistas ao estudo do conteúdo da disciplina foram destacadas pela quase totalidade dos professores, assegurando a utilização do filme especialmente vinculada à sua abordagem como objeto pedagógico. Mesmo assim, alguns poucos visualizam a utilização do filme que modo a extrapolar sua abordagem pedagógica,

Assim como os professores do Cineclube do Prevest, o grande grupo de docentes do CMB mostrou-se otimista quanto às mudanças aguardadas nos alunos após a exibição de filmes no âmbito escolar, relatando principalmente maior interesse pelo conteúdo da disciplina e algum aumento do senso crítico em relação aos audiovisuais em geral. Contudo, o foco das mudanças esperadas pelos professores é direcionado principalmente às expectativas de melhoria de desempenho do conteúdo disciplinar, o que reforça uma vez mais a predominância na abordagem do filme como objeto pedagógico.

Nota-se, porém, que as outras duas abordagens do filme, como objeto cultural e como objeto de estudos da cultura visual receberam parcela significativa das esperanças dos professores com relação aos ganhos proporcionados pelo emprego dos filmes na escola. Especialmente pela grande maioria dos educadores que considerarem existir influência dos filmes na construção da identidade e nos valores dos jovens e ainda afirmam que esta

influência poderia ser maximizada pelo uso do filme na sala de aula, com apoio do professor.

Do modo semelhante às exibições integrais de filmes realizadas pelos professores do Cineclube do Prevest, o grande grupo de educadores que projeta parcialmente filmes em suas aulas enaltece a relevância de discussões após a exibição visando esclarecimentos sobre o contexto social, político e histórico do filme, privilegiando o relacionamento da película com o conteúdo disciplinar. E, apenas secundariamente o fazem com vistas a promover o debate sobre temas que influenciam a construção de identidades dos alunos, tais como questões de gênero, sexualidade, política, poder e preconceitos tais como músicas, livros e imagens, o que aproximaria o debate da abordagem do filme como objeto de estudos da cultura visual.

Esta pesquisa revela que, por um lado os educadores são quase unânimes ao reconhecer que filmes influenciam a construção de identidades e, por outro lado, estes mesmos docentes abordam o filme notadamente como objeto pedagógico e, em seus debates sobre o filme, quase não tocam em temas que participam da elaboração das subjetividades dos jovens. A que se deve tal incongruência?

Pelo uso que fazem do filme, os professores parecem reconhecê-los como artefatos de significância na construção de saberes da atualidade e, pelo menos intuitivamente, o reconhecem como elementos visuais influenciadores de identidades e comportamentos. Entretanto, passam ao largo do uso do filme como objetos de estudos da cultura visual.

Um aspecto que pode ter influenciado o escasso uso do filme como objeto de estudos da cultura visual é a própria experiência da equipe de professores na apreciação de filmes. A equipe de professores sinalizou sentir-se atraída especialmente pelos aspectos ficcionais, relacionados ao faz-de-conta, à fantasia ou à história que o filme conta, tais como narrativa, roteiro e enredo. Do mesmo modo, os aspectos relacionados à emoção provocada pelo filme, assim como expectativa, suspense e emoção, foram assinalados pelos professores como aqueles que mais chamam atenção ao assistir um filme. Além

do mais, os docentes também apontaram que os aspectos reflexivos do filme, tais como a interpretação, contexto histórico, valores morais e mensagem, que podem ser considerados aspectos que contribuem para a percepção crítica do filme, foram aqueles que menos chamam a atenção da equipe de professores.

Isso demonstra que a equipe de professores, apesar de considerar que filmes promovem saberes, influenciam subjetividades e práticas sociais, tende a se relacionar com o filme como entretenimento, de modo imediato e pouco reflexivo. Considera-se que o raro uso do filme na prática pedagógica como objeto de estudos da cultura visual, com o foco no estímulo à reflexão por meio da visualidade, seja espelho do próprio modo como a equipe de professores se relaciona com o filme.

Os estudos de Leopoldo De Meis aludem um entendimento para esta manifesta incongruência. Segundo ele, existe um descompasso entre descobrir e ensinar, ou melhor, entre a produção de um novo saber e seu uso corrente na escola, quer como abordagem de ensino de algum conteúdo disciplinar, quer como tema transversal. Este descompasso é espelho do hiato existente, nas ciências em geral, entre o momento da descoberta científica e o início de sua utilização no meio social (2002).

Tomando por base a consideração de De Meis acerca do hiato entre o momento da descoberta científica e o início de sua aplicação no meio social, ou, de modo mais próximo a este trabalho, entre a produção de um novo saber e seu uso no cotidiano escolar, pode-se admitir a existência deste descompasso em relação à produção de textos sobre os estudos de cultura visual e o uso dos filmes na prática educativa, no caso, do CMB.

A maioria dos professores da instituição afirma ter concluído o curso superior há mais de 10 anos. Observa-se a literatura sobre educação da cultura visual tem sido produzida e divulgada no Brasil principalmente na última década. Deste modo, quando estes textos tornaram-se acessíveis à academia, a maioria dos professores do CMB já não se encontrava mais cursando a graduação.

Além disso, outro aspecto que reforça o distanciamento da equipe de professores do uso do filme como objeto de estudos da cultura visual é a raridade de leituras desta equipe sobre textos que relacionem filmes às práticas sociais, apresentando embasamento teórico quase nulo sobre o assunto. Nota-se aqui que apesar de metade dos professores afirmar ter realizado estudos sobre uso de novas mídias na educação, estas disciplinas não envolveram leitura sobre filmes e práticas sociais. Tal fato sugere que os estudos disciplinares sobre mídias na educação realizados nas disciplinas de graduação e pós-graduação cursadas pelos professores do CMB não focaram este aspecto da educação da cultura visual.

Considero o CMB como uma escola de excelência de ensino no meio educativo brasileiro, com corpo de professores permanente e qualificado, excepcional infraestrutura e índices de ensino entre as melhores instituições do país. A defasagem verificada entre a publicação de documentos pertinentes aos estudos de cultura visual, produzidos no Brasil especialmente na última década (DIAS, Belidson, 2010, 2011 e 2012; MARTINS, Alice, 2009 e 2013; MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene, 2009, 2010, 2011 e 2012, NASCIMENTO, Erinaldo, 2009, 2011 e 2012 e VICTORIO FILHO, Aldo, 2010) e seu uso como abordagem de ensino do objeto fílmico no CMB é notória. E, possibilita supor que outras escolas encontrem-se vivenciando o mesmo hiato, o mesmo intervalo descrito por De Meis (2002) entre o desenvolvimento de um novo saber e seu emprego na prática educativa.

Vários são os livros utilizados neste trabalho e que apresentam estudos sobre as relações do cinema com a educação, e nota-se, em uma leve observação, que são fartos de exemplos de uso de filmes na prática escolar. Mas estes exemplos fundamentam-se, como foi visto ao longo deste estudo, principalmente no uso do filme como objeto pedagógico, parcamente como objeto cultural, e mais raramente ainda como objeto de estudos da cultura visual.

Sabe-se que a produção acadêmica brasileira em torno dos estudos visuais e da cultura visual tem crescido e despontado na última década,

vertendo livros, artigos e publicações diversas sobre o assunto. Mas, se os textos brasileiros que abordam os estudos de cultura visual oferecem exemplos de práticas de ensino com feição palatável para os docentes, é uma questão ainda a ser investigada. Estariam estes textos delineados com aspecto hermético ou acadêmico a ponto de não se tornarem atraentes ao professorado que labuta no dia a dia de nossas escolas? Careceriam os professores de material objetivo, com exemplos práticos, para o uso dos filmes e outros artefatos visuais em consonância com os estudos de cultura visual?

A análise dos livros e outros textos acadêmicos disponíveis no mercado editorial brasileiro que versem sobre o filme na escola, em consonância com os estudos de cultura visual, é assunto sugestivo e que merece investigação de sua pregnância entre os professores que atuam nas escolas de ensino fundamental e médio.

Além da pesquisa acerca das publicações, acima sugerida, este trabalho, desenvolvido na qualidade de estudo de caso realizado no CMB, possibilita pensar na ampliação do campo de pesquisa, envolvendo outras escolas na forma de averiguar se o perfil dos professores do CMB na utilização dos filmes na sua labuta educativa tem eco em outros ambientes escolares. Outrossim, este trabalho pode ainda desdobrar-se futuramente numa pesquisa que explore os filmes utilizados pelo professor em prática educativa consoante à abordagem pedagógica da película e que pode sugerir um currículo oculto composto pelas imagens fílmicas. Tal investigação futura poderia mirar na análise das imagens que facultam sugestões e reforços à construção identidades e às práticas sociais dos jovens educandos e que são levadas pela mão dos professores aos alunos.

Proveitoso foi o trabalho desenvolvido nesta dissertação, no sentido não só de iluminar o emprego do filme na atividade educativa desenvolvida pela equipe de educadores do CMB, mas também, ao trazer à baila as diferentes vertentes da abordagem do filme, a atualidade dos estudos de cultura visual e sua disseminação na prática educativa, mas também de abrir um leque de outros questionamentos e possibilidades investigativas de novos saberes.

## REFERÊNCIAS

A DAMA de Xangai. Direção e produção de Orson Welles. EUA, Columbia Pictures e Mercury Productions, 1947. 87 min: Sonoro, Colorido.

A CORPORAÇÃO. Direção de Mark Achbar, Jennifer Abbott. Canada: Big Picture Media Corporation, 2003. 145 min: sonoro, Colorido.

A ERA do Gelo. Direção de Chris Wedge, Carlos Saldanha. EUA: Twentieth Century Fox Film Corporation, Blue Sky Studios, Twentieth Century Fox Animation, 2002. 81 min, Sonoro, Colorido.

A FUGA das galinhas. Direção de Peter Lord e Nick Park. Reino Unido: DreamWorks SKG, Pathé, Aardman Animations, 2000. 84 min: Sonoro, Colorido.

A GUERRA do Fogo. Direção. de Jean-Jacques Annaud. França/ Canadá/ EUA: International Cinema Corporation (ICC) / Belstar Productions / Stéphan Films / Gruskoff Film Organization / Royal Bank of Canada / Famous Players Limited / Ciné Trail, 1981. 100 min: sonoro, colorido

ALEXANDRIA. Direção de Alejandro Amenábar. Espanha: Mod Producciones, Himenóptero, Telecinco Cinema, 2009. 127 min: Sonoro, Colorido.

A LISTA de Schindler. Direção de Steven Spielberg. EUA: Universal Pictures, Amblin Entertainment, 1993. 195 min: Sonoro, Colorido.

ALMEIDA, Milton José. **O estudo das imagens e dos sons na cultura atual:** Pequena introdução para o curso de pós-graduação. Campinas: Editora da Faculdade de Educação, Unicamp, 1999.

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e Sons:** A nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 2001.

AMADEUS. Direção de Milos Forman. EUA: The Saul Zaentz Company, 1984. 160 min: Sonoro, Colorido.

A MISSÃO. Direção de Roland Joffé. Reino Unido: Warner Bros. Pictures, Goldcrest Films International, Kingsmere Productions Ltd., 1986. 125 min: Sonoro, Colorido.

AMISTAD. Direção Steven Spielberg. EUA: DreamWorks SKG, Home Box Office (HBO), 1998. 115 min: Sonoro, Colorido.

A MOÇA com brinco de pérola. Direção de Peter Webber. Reino Unido: Lions Gate Films, Pathé Distribution, 2004. 100 min: Sonoro, Colorido.

A MÚMIA. Direção de Stephen Sommers. EUA: Universal Pictures, Alphaville Films, 1999. 125 min: Sonoro, Colorido.

ANOS JK - UMA TRAJETÓRIA POLÍTICA. Direção e Produção de Silvio Tandler. Brasil/ Minas Gerais: Terra Filmes Ltda e Embrafilme - Empresa Brasileira de Filmes S.A., 1980. 110 min, Sonoro, Colorido.

ANJOS do Sol. Direção de Rudi Lagemann. Brasil: Apema Filmes, Caradecção Filmes, Globo Filmes, 2006. 92 min: Sonoro, Colorido.

A NOVIÇA Rebelde. Direção de Robert Wise. EUA: Robert Wise Productions, Argyle Enterprises, 1965. 174 min: Sonoro, Colorido.

A OUTRA. Direção de Justin Chadwick. Reino Unido/EUA: Columbia Pictures, Focus Features, BBC Films, 2008. 115 min: Sonoro, Colorido.

ARGILA. Direção de Humberto Mauro. Brasil: Brasil Vita Filmes, 1940. 103 min: Sonoro, Colorido.

ARQUITETURA da destruição. Direção de Peter Cohen. Suécia: Poj Filmproduktion AB, SVT Drama, Svenska Filminstitutet (SFI), 1989. 119 min: Sonoro, Preto e Branco.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. São Paulo: Papirus, 1999.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova** (1932) e dos educadores (1959). Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana, 2010

BANDEIRA, Denise. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Disponível em <<http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf> > acesso em 08 dezembro 2012.

BEE Movie - A História de uma Abelha. Direção de Steve Hickner e Simon J. Smith. EUA: DreamWorks Animation, Columbus 81 Productions, Pacific Data Images (PDI), 2007. 91 min: Sonoro, Colorido.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação: Polêmicas do Nosso Tempo**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política - Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas - v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1985.

BILLY ELLIOT. Direção de Stephen Daldry. França/Reino Unido: Arts Council of England, BBC Films, Studio Canal, 2000. 110 min: Sonoro, Colorido.

BREA, Jose Luis. Estética, Historia del Arte e Estudios Visuales. **Estudios Visuales**. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, n. 3, p. 8-25. janeiro, 2006.

CAPITALISMO: Uma História de Amor. Direção de Michael Moore. EUA:

CARAMURU - A Invenção do Brasil. Direção de Gael Arraes. Brasil: Globo Filmes, Lereby Productions, 2001. 85 min: Sonoro, Colorido.

CARLOTA Joaquina - A Princesa do Brasil. Direção de Tadeu Burgos e Emília Duncan. Brasil: Elimar produções Artísticas, 1994. 100 min: sonoro e colorido.

CARNE e Osso. Direção de Caio Cabechini e Carlos Juliano Barros. Brasil: Reporter Brasil, 2011. 65 min: sonoro, colorido.

CARVALHO, Cesar Augusto; **Cineclube e cinema no Brasil**: traços de uma história. X congresso latinoamericano de investigadores de la comunicacion, 2011, Disponível em: [http://issuu.com/rehime/docs/x\\_congreso\\_de\\_alaic\\_-\\_ponencia\\_carvalho](http://issuu.com/rehime/docs/x_congreso_de_alaic_-_ponencia_carvalho), Acesso em 22 de julho de 2012.

CHALMERS, F.G. **Visual culture education in the 1960s**. Art Education, v.58, n. 6, p. 6-11. 2005.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em 20 maio de 2012.

CLUBE DA Luta. Direção de David Fincher. EUA/Alemanha: Fox 2000 Pictures, Regency Enterprises, Linson Films, 1999. 139 min: Sonoro, Colorido.

**Colégio Militar de Brasília. Guia do aluno do Colégio Militar de Brasília**, 2012. Disponível em <http://www.cmb.ensino.eb.br/>, acessado em 10 agosto 2012.

CONFIAR. Direção de David Schwimmer. EUA: Millennium Films, Nu Image Films, Dark Harbor Stories, 2010. 106 min: Sonoro, Colorido.

CONSPIRAÇÃO, Direção de Rod Lurie. EUA: 2000. 126 min: sonoro, colorido.  
COACH CARTER - Treino Para a Vida. Direção de Thomas Carter. EUA/Alemanha: Coach Carter, MTV Films, MMDP Munich Movie

Development & Production GmbH & Co. Project KG, 2005. 136 min: Sonoro, Colorido.

CONTATO. Direção de Robert Zemeckis. EUA: Warner Bros. Pictures, South Side Amusement Company, 1997. 150 min: Sonoro, Colorido.

CORAÇÃO de Cavaleiro. Direção de Brian Helgeland. EUA: Columbia Pictures Corporation, Escape Artists, Finestkind, 2001. 132 min: sonoro, Colorido.

Overture Films, Paramount Vantage, Weinstein Company, 2009. 127 min: Sonoro, Colorido.

CRIANÇAS INVISÍVEIS. Direção de Mehdi Charef, Emir Kusturica, Spike Lee, Kátia Lund, Jordan Scott, Ridley Scott, Stefano Veneruso e John Woo. França/Itália: MK Film Productions S.r.l., Rai Cinemafiction, 2005. 124 min: Sonoro, Colorido.

CRUZADA. Direção de Ridley Scott. EUA / Espanha / Alemanha / Inglaterra/ Marrocos: Twentieth Century Fox Film Corporation, Scott Free Productions, BK, 2005. 144 min: Sonoro, Colorido.

DAENS: um grito de justiça. Direção de Stijn Coninx. Bélgica/França, 1993. 138 min: sonoro, colorido.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DE MEIS, Leopoldo. **Ciência, Educação e o Conflito Humano-Tecnológico**. São Paulo: Editora Senac, 2ª edição, 2002.

DESAFIANDO Gigantes. Direção de Alex Kendrick. EUA: Carmel Entertainment, Destination Films, Provident Films, 2006. 111 min: Sonoro, Colorido.

DIAMANTE de Sangue. Direção de Edward Zwick. EUA/Alemanha: Warner Bros. Pictures, Virtual Studios, Spring Creek Productions, 2007. 143 min: Sonoro, Colorido.

DIAS, Belidson, Dias. Incorporações Almodovarianas: abocar o cinema queer, a cultura visual e pedagogias críticas de uma vez só, e sem dó. In: **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**: Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais, Florianópolis UDESC: Clicdata Multimídia, p.713-720, 2007. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/072.pdf>>, acessado em 12 fevereiro 2012.

DIAS, Belidson. Uma Epistemologia sem Fronteiras: minha tese de doutorado com um projeto a/r/tográfico. In: **Anais do 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**: Associação Nacional dos Pesquisadores em

Artes Plásticas, Salvador Ba. EDUFBA, 2009a. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/52288684/belidson-dias-bezerra-junior>>, acessado em 20 fevereiro 2012.

DIAS, Belidson, **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora do Programa em Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, Belidson. CULTURA VISUAL E ESCOLA EM DEBATE. **Programa Salto para o Futuro**: Série Cultura Visual e Escola. Brasília, TV Escola, 2012.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Cultura das Imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: EdUFSM. P.55-73, 2012.

DOMÈNECH, Josep M C. **A Forma do Real** – Introdução aos Estudos Visuais. São Paulo: Summus Editorial, 2011

DONALD no País da Matemágica. Direção de Hamilton Luske, Les Clark, Joshua Meador e Wolfgang Reitherman. EUA: Walt Disney Productions, 1959. 27 min: Sonoro, Colorido.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUNCUN, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. Singularidades na educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: EdUFSM. p.15-30, 2011.

ERAM OS DEUSES Astronautas? Direção de Harald Reinl. Alemanha: Terra-Filmkunst, 1970. 92 min: Sonoro, Colorido.

ENSAIO sobre a Cegueira. Direção de Fernando Meirelles. Canadá/Brasil/Japão: Rhombus Media, O2 Filmes, Bee Vine Pictures, 2008. 121 min: Sonoro, Colorido.

...E O VENTO levou. Direção de Victor Fleming. EUA: Selznick International Pictures, Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), 1939. 238 min: Sonoro, Colorido.

ESCOLA de Rock. Direção de Richard Linklater. EUA/Alemanha: Paramount Pictures, Scott Rudin Productions, MFP Munich Film Partners GmbH & Company I. Produktions KG, 2003. 108 min: Sonoro, Colorido.

FAHRENHEIT 451. Direção de François Truffaut. Reino Unido: Anglo Enterprises, Vineyard Film Ltd., 1966. 112 min: Sonoro, Colorido.

FARIA, Ernesto, **Gramática Superior da Língua Latina**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FILADÉFIA. Direção de Jonathan Demme. EUA: TriStar Pictures / Clinica Estetico, 1993. 125 min: sonoro, colorido.

FORMIGUINHA Z. Direção de Eric Darnell, Tim Johnson. EUA: DreamWorks SKG / Pacific Pictures SRL, 1998. 83 min, animação, sonoro, colorido.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, Maria da Graça (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, p. 21-35, 2004.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FÚRIA de Titãs. Direção de Louis Leterrier. EUA/ Reino Unido: Warner Bros. / The Zanuck Company / Thunder Road Film / Legendary Pictures, 118 min: sonoro, colorido.

GARDIÉS. René. **Compreender o Cinema e as Imagens**. Lisboa: Texto e Grafia, 2007.

GATTACA - Experiência Genética. Direção de Andrew Niccol. EUA: Columbia Pictures Corporation, Jersey Films, 1997. 106 min: Sonoro, Colorido.

GÊNIO INDOMÁVEL. Direção de Gus Van Sant. EUA: Be Gentlemen Limited Partnership, Lawrence Bender Productions, Miramax Films, 1997. 126 min: Sonoro, Colorido.

GERMINAL. Direção de Claude Berri. França: 1993. 158 min, sonoro, colorido.

GETÚLIO Vargas. Direção de Ana Carolina. Brasil / Rio de Janeiro: Zoom Cinematográfica e Embrafilme - Empresa Brasileira de Filmes S.A., 1974. 76 min, Sonoro, Colorido.

GUSMÃO, Milene Silveira. **O Desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para a formação cultural - IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - 28 a 30 de maio de 2008 - Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil - Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14469.pdf>, Acesso em 22 de julho de 2012.**

HAPPY Feet: O Pinguim. Direção de George Miller, Warren Coleman e Judy Morris. Austrália/EUA: Warner Bros. Pictures, Village Roadshow Pictures, Kennedy Miller Productions, 2006. 108 min: Colorido, Sonoro.

HENRIQUE IV - O Grande Rei da França. Direção de Jo Baier. Alemanha/França/Áustria/Espanha: Ziegler Film & Company, GÉTÉVÉ, Institut del Cinema Català (ICC), 2009. 155 min: Sonoro, Colorido.

HERNÁNDEZ, Fernando. Para Erina ninguém diz nada... E nós não podemos fazer o que queremos: a educação da cultura visual na educação infantil. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Cultura Visual e Infância: Quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: EdUFSM. p.71-85, 2010.

HOTEL Ruanda. Direção de Terry George. Reino Unido/EUA/Itália/África do Sul: United Artists, Lions Gate Films, Industrial Development Corporation of South Africa, 2004. 121 min: Sonoro, Colorido.

ILHA das Flores. Direção de Jorge Furtado. Brasil: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1990. 13 min: Sonoro, Colorido.

JACQUINOT. Genevieve. **La escuela frente a las pantallas**. Buenos Aires: Aique, 1996.

JÂNIO a 24 quadros. Direção de Luís Alberto Pereira. Produção de Thomas Farkas e Luís Alberto Pereira. Brasil/São Paulo: Embrafilme - Empresa Brasileira de Filmes S.A, 1981. 85 min: Sonoro, Colorido e Preto e Branco.

KORNIS. Mônica Almeida. **Cinema, Televisão e História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LARANJA MECÂNICA. Direção de Stanley Kubrick. EUA/Reino Unido: Warner Bros. Pictures, Hawk Films, 1971. 136 min: Sonoro, Colorido.

LEITE, Sidney Ferreira. **O Cinema Manipula a Realidade? Questões Fundamentais da Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2003.

LEITE, Sidney Ferreira. **Cinema Brasileiro: das origens à retomada**. Coleção História do Povo Brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

LUÍS GONZAGA - De pai pra filho. Direção de Breno Silveira. Brasil, Conspiração Filmes / Globo Filmes / Teleimage, 2012. 130 min: sonoro, colorido.

MACHADO, João Luiz de Almeida. **Na sala de aula com a sétima arte - Aprendendo com o cinema**. São Paulo: Intersubjetiva, 2008.

MACHADO, João Luiz de Almeida – **Mississippi em Chamas**. Disponível em <http://www.planetaeducaçao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=72> – Acesso em 20 de maio de 2012.

MANO, Maíra Kubik. O Cinema como um aliado. In: **NOVA ESCOLA**. 50 filmes. São Paulo, Editora abril, p2-6, 2011. Edição Especial.

MÃOS Talentosas. Direção de Thomas Carter. EUA: Hatchet Films / Sony Pictures Entertainment, 2009. 90 Min, sonoro, colorido.

MARTINS, Alice. Da educação artística à educação da cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação e Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: EdUFSM. P. 101-117, 2009.

MARTINS, Alice. **Saudades do futuro** : ficção científica no cinema e o imaginário social sobre o devir. 1. ed. Brasília: Editora da UnB - EdUnB, 2013. v. 1. 292p .

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos de cultura visual. **Visualidades**. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual - FAV I UFG, 2007. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/lucianahidemi>, acessado em 17 janeiro 2012.

MARTINS, Raimundo. CULTURA VISUAL E ESCOLA EM DEBATE. **Programa Salto para o Futuro**: Série Cultura Visual e Escola. Brasília, TV Escola, 2012.

MARTINS, Raimundo e SERVIO, Pablo Passos. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Cultura das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: EdUFSM. P.255-282, 2012.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação e Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: EdUFSM. 2009.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Cultura Visual e Infância: Quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: EdUFSM. 2010.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos**. Santa Maria: EdUFSM. 2011.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Cultura das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: EdUFSM. 2012.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.)

**Educação e Cultura Visual** : conceitos e contextos. Santa Maria: EdUFSM. P.51-66, 2011.

MINHA AMADA Imortal. Direção de Bernard Rose. EUA/Reino Unido: Icon Entertainment International, Majestic Films International, 1994. 121 min: Sonoro, Colorido.

MISSISSIPI em chamas. Direção de Alan Parker. Produção de Robert F. Colesberry e Frederick Zollo. EUA: Orion Pictures Corporation, 1988. 128 min: Sonoro, Colorido.

MITCHELL, W.J.T. Mostrando El Ver: Una critica de la cultura visual. **Estudios Visuales**. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, n. 1, p.17-40. novembro, 2003.

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003

MONSTROS vs. Alienígenas. Direção de Rob Letterman, Conrad Vernon. EUA: DreamWorks Animation, 2009. 94 min: Sonoro, Colorido.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio: teoria complexa da comunicação. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 20, p.7-12, abril de 2003.

MULAN. Direção de Tony Bancroft, Barry Cook. EUA: Walt Disney Feature Animation, Walt Disney Pictures, 1998. 88 min: Sonoro, Colorido.

MUITO além do peso. Direção de Estela Renner. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2012. 84 min, sonoro, colorido.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NASCIMENTO, Dilene e SILVA, Matheus. Filadélfia - a AIDS em cena no final dos anos 80. In: OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. (Org.) **Ciência e cinema na sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 149-159, 2012.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no Ensino Básico. MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação e Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: EdUFSM. P.39-59, 2009.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. **Singularidades na educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações**. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: EdUFSM. p.209-226, 2011.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. CULTURA VISUAL E ESCOLA EM DEBATE. **Programa Salto para o Futuro: Série Cultura Visual e Escola**. Brasília, TV Escola, 2012.

NOVA ESCOLA. 50 filmes. São Paulo, Editora abril, 2011. Edição Especial.

MANO, Maíra Kubik. O Cinema como um aliado. In: **NOVA ESCOLA**. 50 filmes. São Paulo, Editora abril, p2-6, 2011. Edição Especial.

NUNES, Luciana Borre. As imagens que invadem as salas de aula: produzindo gênero! In: **Revista de Educação, Ciência e Cultura** v. 14, n. 1, jan./jun. Porto Alegre: La Salle, p.128-177, 2009.

O DESCOBRIMENTO do Brasil. Direção de Humberto Mauro. Brasil: Cinédia, 1937. 90 min: Sonoro, Preto e Branco.

O ENIGMA de Kaspar Hauser. Direção de Werner Herzog. Alemanha: Filmverlag der Autoren, Werner Herzog Filmproduktion, Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF), 1974. 110 min: Sonoro, Colorido.

O GAROTO. Direção de Charles Chaplin. EUA: Charles Chaplin Productions, 1921. 68 min: Mudo, Preto-e-Branco.

O GRANDE Ditador. Direção de Charles Chaplin. EUA: Charles Chaplin Productions, 1940. 125 min: Sonoro, Colorido.

O JARDINEIRO Fiel. Direção de Fernando Meirelles. Reino Unido / Alemanha / EUA / China: Focus Features, UK Film Council, Potboiler Productions, 2005. 129 min: Sonoro, Colorido.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. (Org.) **Ciência e cinema na sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

O MÁGICO de Oz. Direção: Victor Fleming. EUA: Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), 1939. 101 min: Sonoro, Colorido.

O MENINO do pijama listrado. Direção de Mark Herman. EUA: Estúdio Miramax Filmes, 2008. 93 min, sonoro e colorido.

O POVO brasileiro. Direção de Iza Ferraz. Brasil: SuperFilmes, 2000. 280 min: Sonoro, Colorido.

O MUNDO de Sofia. Direção de Erik Gustavson. Noruega/Suécia: Audiovisuellt Produktionsfond, Danmarks Radio (DR), Filmkameratene A/S, 1999. 113 min: Sonoro, Colorido.

O NOME da Rosa. Direção de Jean-Jacques Annaud. Alemanha Ocidental/Itália/França: Neue Constantin Film, Cristaldifilm, Les Films Ariane, 1986. 130 min: Sonoro, Colorido.

OS SMURFS. Direção de Raja Gosnell. EUA: Columbia Pictures, Sony Pictures Animation, Kerner Entertainment Company, 2011. 103 min: Sonoro, Colorido.

O RESGATE do Soldado Ryan. Direção de Steven Spielberg. EUA: DreamWorks SKG, Paramount Pictures, Amblin Entertainment, 1998. 169 min: Sonoro, Colorido.

O SOM do Coração. Direção de Kirsten Sheridan. EUA: Warner Bros. Pictures, Southpaw Entertainment (I), CJ Entertainment, 2007. 114 min: Sonoro, Colorido.

OS INCRIVEIS. Direção de Brad Bird. EUA: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios, 2004. 115 min: Sonoro, Colorido.

PASSOLINI, Pier Paolo. **Empirismo Herege**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

PEDRO e o Lobo. Direção de Clyde Geronimi. EUA: Walt Disney Productions, 1946. 15 min: Sonoro, Colorido.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que Ensinam: Mídia e Aprendizagem do Cinema ao Computador**. Campinas: Alínea, 2001.

PRÍNCIPE DA PÉRSIA - As Areias do Tempo. Direção de Mike Newell. EUA: Walt Disney Pictures, Jerry Bruckheimer Films, 2010. 116 min: Sonoro, Colorido.

PROCURANDO Nemo. Direção de Andrew Stanton, Lee Unkrich. EUA/Austrália: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios, Disney Enterprises, 2003. 100 min, Sonoro, Colorido.

PROCURA-SE Susan desesperadamente. Direção de Susan Seidelman. EUA: 1985. 104 min: Sonoro, Colorido

RAMOS, Fernão (Org). **História do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

REALI, Noeli Gemelli. Cinema: a aula outra. In: REALI, Noeli Gemelli (Org.) **Cinema na Universidade: possibilidades, diálogos e diferenças**. Chapecó: Argos, p. 127 - 148, 2007.

ROBIN Hood. Direção de Ridley Scott. EUA/Inglaterra: Universal Pictures / Imagine Entertainment / Relativity Media / Scott Free Productions, 2010. 140 min: sonoro, colorido.

ROBÔS. Direção de Chris Wedge, Carlos Saldanha. EUA: Twentieth Century Fox Animation, Blue Sky Studios, 2005. 91 min: Sonoro, Colorido.

SÁ, Irene Tavares. **Cinema e Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

SALIBA, Maria Eneida Fachini. **Cinema contra Cinema: O cinema Educativo de Canuto Mendes (1922.31)**. São Paulo: Annablume, 2003.

SALLES, Francisco Luiz de Almeida. **Humberto Mauro: sua vida, sua arte, sua trajetória no cinema**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1978.

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa**. Educar, n. 27. Curitiba: Editora UFPR. p.203-219, 2006.

SENHORA. Direção de Geraldo Vietri. Brasil: E.C. Filmes, 1976. 109 min: Sonoro, Colorido.

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. Direção de Peter Weir. EUA: Touchstone Pictures, Silver Screen Partners IV, 1989. 128 min: Sonoro, Colorido.

SUAIDEN, Emir José. **A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação**. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n.2, p.52-60, maio/ago. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a07v29n2.pdf>. Acessado em 20 maio 2012.

TAINÁ. Direção de Tânia Lamarca e Sérgio Bloch. Brasil: Tietê Produções Cinematográficas, 2000. 90 min: sonoro, colorido

TAVIN, Kevin. Contextualizando visualidades no cotidiano: problemas e possibilidades do ensino da cultura visual. in: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação da Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, P.225-239, 2009.

TEMPOS Modernos. Direção de Charles Chaplin. EUA: Charles Chaplin Productions, 1936. 87 min: Sonoro, Preto e Branco.

TIROS EM Columbine. Direção de Michael Moore. EUA/Canadá/Alemanha: Alliance Atlantis Communications, Dog Eat Dog Films, Iconolatry Productions Inc., 2002. 120 min: Sonoro, Colorido.

TOURINHO, Irene. Educação Estética, imagens e discursos. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Cultura Visual e Infância: Quando as imagens invadem a escola.** Santa Maria: EdUFSM. p.141-156, 2009.

TOURINHO, Irene. CULTURA VISUAL E ESCOLA EM DEBATE. **Programa Salto para o Futuro: Série Cultura Visual e Escola.** Brasília, TV Escola, 2012.

TURNER, Graeme. **Cinema como Prática Social.** São Paulo: Summus Editorial, 1997.

UMA MENTE Brilhante. Direção de Ron Howard. EUA: Universal Pictures, DreamWorks SKG, Imagine Entertainment, 2001. 135 min: Sonoro, Colorido.

UMA PROFESSORA Muito Maluquinha. Direção de Andre Alves Pinto, César Rodrigues. Brasil: Diler & Associados, 2011. 90 min: Sonoro, Colorido.

V de Vingança. Direção de James McTeigue. EUA/Reino Unido/Alemanha: Warner Bros. Pictures, Virtual Studios, Silver Pictures, 2005. 132 min: Sonoro, Colorido.

VICTORIO FILHO, A. A arte das imagens: o que vê quem nos olha? A fabricação do olhar entre estudantes e professores. In: Márcia Denise Pletsch; Gabriela Rizo. (Org.). **Cultura e formação: contribuições para a prática docente.** Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010, v. , p. 178-186.

VIDA de Inseto. Direção de John Lasseter, Andrew Stanton. EUA: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures, 1998. 95 min: Sonoro, Colorido.

**APÊNDICE A**  
Instrumento de Pesquisa 1

Disciplina: \_\_\_\_\_

1 - Utilizou o Cineclube do Colégio Militar em 2011?

Sim. (*Pule para a pergunta 3*)

Não. (*Responda a pergunta 2 e encerre.*)

2 - Indique o motivo pelo qual não utilizou o Cineclube do Colégio Militar em 2011?

Não conhece o Cineclube, mas considera que a exibição de filmes constitui relevante Suplemento das aulas ministradas.

Não conhece o Cineclube, mas não considera que a exibição de filmes constitua relevante Suplemento das aulas ministradas.

Conhece o Cineclube e considera que a exibição de filmes constitui relevante Suplemento das aulas ministradas.

Conhece o Cineclube, mas não considera que a exibição de filmes constitua relevante Suplemento das aulas ministradas.

3 - Utilizou o Cineclube quantas vezes em 2011?

Uma vez.

Duas vezes.

Duas a cinco vezes.

Mais de cinco vezes.

4 - Os filmes exibidos fazem parte do Plano da Disciplina (PLADIS)?

Sim.

Não.

5 - Quem fez a escolha dos filmes exibidos?

*(Atenção: Esta questão permite respostas múltiplas. Você pode marcar uma ou mais alternativas)*

Alunos.

Professor.

Equipe de professores da disciplina.

Por indicação de outro professor da disciplina.

Coordenador de disciplina.

Coordenador da série.

Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

6 - Especifique, nesta questão, alguns critérios que devem ser considerados na escolha dos filmes exibidos.

*(Atenção: Utilize pontuação de 1 a 5 [sendo 1 o menor valor e 5 o maior], para indicar qual é, a seu ver, a importância dos critérios de escolha).*

O conteúdo do filme deve ter exclusivamente correspondência direta com o conteúdo da disciplina.

O conteúdo do filme não necessita ter correspondência exclusiva com o conteúdo da disciplina, mas abordar temática social e política relevante.

O conteúdo do filme deve fornecer visão divergente do conteúdo da disciplina, despertando no aluno uma visão crítica da própria disciplina.

O conteúdo do filme não deve estar necessariamente vinculado ao conteúdo da disciplina, mas essencialmente a valores sociais e políticos.

O conteúdo do filme deve despertar no aluno o interesse pelo uso de técnicas visuais no processo educativo.

O conteúdo do filme deve abordar e/ou facilitar a compreensão do conteúdo cobrado pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS).

O conteúdo do filme deve, sobretudo, contribuir para a formação cultural do aluno, independentemente de sua vinculação com o conteúdo da disciplina.

Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

7 - A presença do aluno na sessão do filme é obrigatória?

(\_\_\_\_) Sim.

(\_\_\_\_) Não.

8 - O aluno recebeu algum tipo de benefício ou gratificação por ter tido presença na sessão do filme?

(\_\_\_\_) Sim.

(\_\_\_\_) Não. (*Pule para a pergunta 10*).

9 - Que tipo de benefício ou gratificação o aluno recebeu por ter tido presença na sessão do filme?

(\_\_\_\_) Elogio.

(\_\_\_\_) Ponto de bônus.

(\_\_\_\_) Dispensa de outra atividade.

(\_\_\_\_) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

10 - Em geral, qual o número de alunos participa das sessões de filmes?

(\_\_\_\_) Menos de cinco.

(\_\_\_\_) Cinco a dez alunos.

(\_\_\_\_) Dez a vinte alunos.

(\_\_\_\_) Vinte a trinta alunos.

(\_\_\_\_) Trinta a quarenta alunos.

(\_\_\_\_) Mais de quarenta.

11 - Percebeu alguma mudança relevante nos alunos após as sessões de filmes?

(\_\_\_\_) Sim.

(\_\_\_\_) Não. (*Pule para a pergunta 13*).

12 - Que tipo de mudança relevante nos alunos o senhor percebeu após as sessões de filmes?

(Atenção: Marque apenas a alternativa que lhe parece ser a mais importante).

O aluno passou a demonstrar maior interesse pelo conteúdo da disciplina.

O aluno passou a demonstrar mais curiosidade em sala de aula.

O aluno passou a valorizar a utilização de filmes como suporte e/ou suplemento das atividades em sala de aula.

Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

13 - Considera a utilização de filmes no processo de ensino como:

Muito relevante.

Relevante.

Pouco relevante

Irrelevante.

14 - Realizou algum tipo de preparação prévia dos alunos antes das sessões dos filmes?

Sim.

Não. (*Pule para a questão 16*).

15 - Que tipo de preparação prévia dos alunos ao professores realizaram antes das sessões dos filmes?

O professor disponibilizou cartaz original do filme.

O professor falou sobre a importância do filme.

O professor disponibilizou textos sobre o filme.

Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

16 - Com que antecedência os alunos foram avisados da projeção do filme?

- Um dia.
- Dois dias.
- Dois a cinco dias.
- Mais de cinco dias.

17 - Considera que a utilização de filmes contribuiu para o aprendizado da disciplina pelo aluno?

- Contribuiu muito.
- Contribuiu pouco.
- Não contribuiu.

18 - Como os alunos foram avisados da projeção do filme?

- Aviso oral, em sala de aula, pelo professor.
- Aviso oral, em sala de aula, pelo professor e por meio de cartazes afixados na sala de aula.
- Aviso oral, em sala de aula, pelo monitor.
- Aviso oral, em sala de aula, pelo monitor e por meio de cartazes afixados na sala de aula.
- Apenas por meio de cartazes afixados na sala de aula.
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

19 - Houve discussão sobre o filme após a projeção do filme?

- Sim.
- Não. (*Pule para a questão 21*)

20 - A discussão sobre o filme ocorreu em que momento?

- Durante a projeção, parando o filme em momentos especiais.
- Imediatamente após o término da projeção.
- Em sala, na aula seguinte.

21 - Os alunos escreveram algum texto sobre os filmes que assistiram?

(\_\_\_\_) Sim.

(\_\_\_\_) Não. (*Pule para a questão 23*).

22 - Os alunos receberam nota pelos textos que escreveram sobre os filmes?

(\_\_\_\_) Sim.

(\_\_\_\_) Não.

23 - Relacione os filmes que foram apresentados aos alunos em 2011:

23.1 \_\_\_\_\_

23.2 \_\_\_\_\_

23.3 \_\_\_\_\_

23.4 \_\_\_\_\_

23.5 \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### Instrumento de Pesquisa 2

1 - Você frequentou o Cineclube do Colégio Militar em 2011?

Sim. (Pule para a pergunta 3).

Não. (Responda a pergunta 2 e encerre).

2 - Porque motivo você não frequentou o Cineclube em 2011?

O professor recomendou, mas eu não compareci.

O professor não recomendou.

3 - Você frequentou o Cineclube do Colégio Militar em 2011 por recomendação de seu professor?

Sim, o professor recomendou.

Não, fui por meu interesse. (Pule para a pergunta 5)

4 - O seu professor explicou ou discutiu com os alunos como o filme exibido iria contribuir para a compreensão do conteúdo da disciplina?

Sim.

Não.

5 - Você frequentou o Cineclube quantas vezes em 2011?

Uma vez.

Duas vezes.

Duas a cinco vezes.

Mais de cinco vezes.

6 - Os filmes que você assistiu facilitaram e ajudaram a sua compreensão do conteúdo da disciplina?

Sim.

Não.

Não sabe.

7 - Que tipo de benefício ou gratificação o aluno recebeu por ter tido presença na sessão do filme?

Elogio.

Ponto de bônus.

Dispensa de outra atividade.

Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

8 - Você acha que a utilização de filmes facilita ou ajuda a compreensão do conteúdo da disciplina?

Sim.

Não.

Não sabe.

9 - Após a exibição do filme, o professor discutiu o filme e demonstrou como ele ajuda ou facilita a compreensão do conteúdo da disciplina?

Sim, logo após a exibição do filme.

Sim, na sala de aula.

Não.

## APÊNDICE C

### Instrumento de Pesquisa 3

Disciplina: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Ensino: \_\_\_\_\_

Ano de nascimento: \_\_\_\_\_ Ano de Graduação: \_\_\_\_\_

1 - Com que frequência você costuma ir ao cinema?

- Raramente vou ao cinema.
- Uma a quatro vezes por ano.
- Cinco a oito vezes por ano.
- Nove a doze vezes por ano.
- Mais de doze vezes por ano.

2 - Com que frequência você costuma assistir filmes em casa?(<sup>1</sup>)

- Raramente assisto filmes em casa.
- Uma a quatro vezes por mes.
- Cinco a oito vezes por mes.
- Mais de oito vezes por mês.

(<sup>1</sup>) Considere filmes assistidos em TV aberta e fechada, VHS, DVD, internet e outros.

3 - Qual o tipo de filme que você mais gosta?

\_\_\_\_\_

4 - O que mais chama a sua atenção neste tipo de filme?

\_\_\_\_\_

5 - Você já leu livros, artigos ou outros textos se que relacionassem com os seguintes temas?

- História do cinema
- Filmes e linguagem cinematográfica
- Filmes e práticas sociais

Filmes e educação

Nenhum

6 - Nos seus estudos de graduação ou pós-graduação você cumpriu alguma disciplina sobre o uso de novas mídias na educação?

Sim                       Não

7 - Na sua prática de ensino você já usou filmes?

Sim, no Colégio Militar de Brasília. *(não responda a pergunta 8)*

Sim, em outra escola. *(não responda a pergunta 8)*

Sim no Colégio Militar de Brasília e em outra escola. *(não responda a pergunta 8)*

Não. *(não responda as perguntas 9, 10, 11, 12 e 14)*

8 - Indique o motivo pelo qual você não utilizou filmes na sua prática de ensino?

Gostaria de utilizar filmes na sala de aula, mas meus superiores podem pensar que eu estou “enrolando” a aula.

Gostaria de utilizar filmes na sala de aula, mas não há tempo disponível para filmes no planejamento de ensino da minha disciplina.

Gostaria de utilizar filmes na sala de aula, mas filmes tem duas horas de duração e não são adequados ao cotidiano escolar.

Não tenho interesse em usar filmes na aula pois em geral não correspondem ao conteúdo de minha disciplina.

Não tenho interesse em usar filmes na aula pois filmes são forma de entretenimento e não são forma de ministrar conhecimento.

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

9 - Indique o motivo pelo qual você utilizou filmes na sua prática de ensino no CMB ou em outra escola.

*(Atenção: Esta questão permite respostas múltiplas. Você pode marcar uma ou mais alternativas)*

- Ilustrar o conteúdo ministrado na disciplina.
- Discutir temas relacionados à formação geral do aluno e que não são diretamente ligados ao conteúdo da disciplina - sexualidade, gênero, patriotismo, política, poder, preconceitos, ecologia, etc.
- Aprender sobre a história do cinema.
- Desenvolver o conteúdo de modo estimulante.
- Estimular autonomia e crítica dos alunos.
- Reconhecer elementos da linguagem do cinema.
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

10. O filme exibido por você no CMB ou em outra escola foi:

*(Para responder a esta pergunta considere como filme educativo aquele produzido dentro de um projeto pedagógico para ser exibido em escolas e filme comercial aquele produzido conforme projeto artístico, cultural e de mercado para ser exibido em cinema. / Atenção: Esta questão permite respostas múltiplas.)*

- filme comercial
- filme educativo
- filme comercial e filme educativo

11. Relacione os filmes que você já utilizou nas suas aulas no CMB:

---

---

12. Os filmes foram exibidos integralmente nas suas aulas no CMB?

- Sim  não

13. Na sua prática docente no CMB, em que momento você exibiu filmes integralmente?

Durante a aula.

No contraturno.

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

14 - Você considera relevante a utilização de filmes no processo de ensino?

Sim             Não

15. Relacione os filmes que você gostaria exibir em suas aulas:

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

16. Você considera importante exibir filmes comerciais na escola?

*(Para esta questão, considere que os filmes comerciais foram produzidos conforme projetos culturais, artísticos e de mercado para serem exibidos no cinema.)*

Sim             Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

17 - Como você faria a escolha de um filme para exibir em sua aula?

*(Para responder a esta questão considere uma escola que indica o uso de filmes comerciais no processo de ensino)*

O conteúdo do filme deve ter correspondência direta com o conteúdo da disciplina.

O conteúdo do filme não necessita ter correspondência direta com o conteúdo da disciplina.

O conteúdo do filme deve, sobretudo, contribuir para a formação cultural do aluno, independentemente de sua vinculação com o conteúdo da disciplina.

O conteúdo do filme pode fornecer visão divergente do conteúdo da disciplina, despertando no aluno uma visão crítica da própria disciplina.

(\_\_\_\_) O conteúdo do filme não deve estar necessariamente vinculado ao conteúdo da disciplina, mas essencialmente a valores sociais e políticos.

(\_\_\_\_) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

18 - Você considera que a utilização de filmes no ensino pode contribuir para o aprendizado do conteúdo de sua disciplina?

(\_\_\_\_) Sim                      (\_\_\_\_) Não

19 - Que tipo de mudança você considera que os professores em geral possam esperar dos alunos após as sessões de filmes na sala de aula?

*(Atenção: Esta questão permite respostas múltiplas. Você pode marcar uma ou mais alternativas).*

(\_\_\_\_) O aluno passe a demonstrar maior interesse pelo conteúdo da disciplina.

(\_\_\_\_) O aluno passe a demonstrar maior senso crítico com audiovisuais em geral.

(\_\_\_\_) O aluno passe a demonstrar maior interesse por gêneros fílmicos diferentes dos Hollywoodianos.

(\_\_\_\_) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

20 - Você considera que filmes podem influenciar os jovens na construção de sua identidade e de seus valores?

(\_\_\_\_) Sim                      (\_\_\_\_) Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

21 - Você considera que ver filmes na sala de aula, com o apoio do professor, influencia mais o aluno do que quando o filme é visto em casa ou no cinema?

(\_\_\_\_) Sim                      (\_\_\_\_) Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

22 - Você considera relevante realizar discussão sobre o filme utilizado na sala de aula após a projeção do mesmo?

*(Para responder a esta questão, considere que foi realizada a exibição de um filme em sala de aula.)*

Sim

Não (*pule a pergunta 23*)

23 - Quais os aspectos relevantes devem ser levantados na discussão sobre um filme apresentado na aula?

Relacionar o filme com o conteúdo da disciplina

Apresentar as concordâncias e discordâncias do enredo do filme com o conteúdo da disciplina.

Esclarecer sobre contexto social, político e histórico no qual o filme foi produzido.

Posicionar o filme em relação a história do cinema.

Esclarecer sobre a cinematografia nacional ou do país de produção do filme.

Discutir as questões de gênero, sexualidade, política, poder e preconceitos que surgem no filme

Relacionar o filme com outros artefatos culturais. (músicas, livros, imagens, etc)

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

24 - Assinale o uso mais importante do filme na escola:

Usar a mídia para ensinar.

Ensinar para as mídias.

Usar a mídia para ensinar e ensinar para as mídias

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D

### TABULAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA 1

<b>1 - O senhor utilizou o Cineclube do Colégio Militar em 2011?</b>		
Sim	3	27,3%
Não	8	72,7%
Total	11	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>2 - Indique o motivo pelo qual o senhor não utilizou o Cineclube do Colégio Militar em 2011?</b>		
Não conhece o Cineclube, mas considera que a exibição de filmes constitui relevante Suplemento das aulas ministradas.	6	75%
Não conhece o Cineclube, mas não considera que a exibição de filmes constitua relevante Suplemento das aulas ministradas.	0	0
Conhece o Cineclube e considera que a exibição de filmes constitui relevante Suplemento das aulas ministradas.	2	25%
Conhece o Cineclube, mas não considera que a exibição de filmes constitua relevante Suplemento das aulas ministradas.	0	0
Total	8	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>3 - O senhor utilizou o Cineclube do Colégio Militar quantas vezes em 2011?</b>		
Uma vez	1	33,3
Duas vezes	1	33,3
Quatro vezes	1	33,3
Mais de cinco vezes	0	0
Total	3	100,0

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>4 - Os filmes exibidos fazem parte do Plano de Disciplina (PLADIS)?</b>		
Sim	1	50,0%
Não	1	50,0%
Total	2	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>5 - Quem fez a escolha dos filmes exibidos? (Respostas múltiplas)</b>		
Alunos	1	25%
Professor	1	25%
Equipe de professores da disciplina	2	50%
Indicação de outro professor da disciplina	0	0
Coordenador de disciplina	0	0
Coordenador da série	0	0
Outro	0	0
Total	4	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>6 - Critérios que devem ser considerados na escolha dos filmes exibidos. (Pontuação de 1 a 5, sendo 1 o menor e 5 o maior valor)</b>	
O conteúdo do filme deve ter exclusivamente correspondência direta com o conteúdo da disciplina.	0
O conteúdo do filme não necessita ter correspondência exclusiva com a disciplina, mas abordar temática social e política relevante.	3
O conteúdo do filme deve fornecer visão divergente do conteúdo da disciplina, despertando uma visão crítica da própria disciplina.	0
O conteúdo do filme não deve estar necessariamente vinculado ao conteúdo da disciplina, mas essencialmente a valores sociais e políticos.	0
O conteúdo do filme deve despertar no aluno o interesse pelo uso de técnicas visuais no processo educativo.	2
O conteúdo do filme deve abordar e/ou facilitar a compreensão do conteúdo cobrado pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS).	1
O conteúdo do filme deve, sobretudo, contribuir para a formação cultural do aluno, independentemente de sua vinculação com o conteúdo da disciplina.	0
Outro	0
Total	0

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>7 - A presença do aluno na sessão do filme é obrigatória?</b>		
Sim	0	0
Não	3	100%
Total	3	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>8 - O aluno recebeu algum tipo de benefício ou gratificação por ter tido presença na sessão do filme?</b>		
Sim	0	0
Não	3	100%
Total	3	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>9 - Que tipo de benefício ou gratificação o aluno recebeu por ter tido presença na sessão do filme?</b>		
Elogio	0	0
Ponto de bônus	0	0
Dispensa de outra atividade	0	0
Nenhum	3	100%
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>10 - Quantos alunos participam das sessões de filmes?</b>		
Menos de cinco	0	0
Cinco a dez alunos	0	0
Dez a vinte alunos	2	66,6%
Vinte a trinta alunos	0	0
Trinta a quarenta alunos	0	0
Mais de quarenta	1	33,3%
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>11 - O senhor percebeu alguma mudança relevante nos alunos após as sessões de filmes?</b>		
Sim	2	66,6%
Não	1	33,3%
Total	3	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>12 - Que tipo de mudança relevante nos alunos o senhor percebeu após as sessões dos filmes?</b>		
O aluno passou a demonstrar maior interesse pelo conteúdo da disciplina.	2	50,0%
O aluno passou a demonstrar mais curiosidade em sala de aula.	1	25,0%
O aluno passou a valorizar a utilização de filmes como suporte e/ou suplemento das atividades em sala de aula.	1	25,0%
Outro	0	0
Total	4	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>13 - Como o senhor considera a uso de filmes no processo de ensino?</b>		
Muito relevante	2	66,6%
Relevante	1	33,3%
Pouco relevante	0	0
Irrelevante	0	0
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>14 - O senhor realizou algum tipo de preparação prévia dos alunos antes das sessões dos filmes?</b>		
Sim	3	100,0%
Não	0	0
Total	3	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>15 - Que tipo de preparação prévia dos alunos o senhor realizou antes das sessões dos filmes?</b>		
O professor disponibilizou cartaz original do filme.	1	33,3%
O professor falou sobre a importância do filme.	2	66,6%
O professor disponibilizou textos sobre o filme.	0	0
Outro.	0	0
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>16 - Com que antecedência os alunos foram avisados da projeção do filme?</b>		
Um dia	0	0
Dois dias	0	0
Dois a cinco dias	1	33,3%
Mais de cinco dias	2	66,6%
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>17 - O senhor considera que a utilização de filmes contribuiu para o aprendizado da disciplina pelo aluno?</b>		
Contribuiu muito	3	100%
Contribuiu pouco	0	0
Não contribuiu	0	0
Total	3	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>18 - Como os alunos foram avisados da projeção do filme? (Respostas múltiplas)</b>		
Aviso oral, em sala de aula, pelo professor.	2	28,6%
Aviso oral, em sala de aula, pelo professor e por meio de cartazes afixados na sala de aula.	2	28,6%
Aviso oral, em sala de aula, pelo monitor.	0	0
Aviso oral, em sala de aula, pelo monitor e por meio de cartazes afixados na sala de aula.	2	28,6%
Apenas por meio de cartazes afixados na sala de aula	0	0
Outra: (Site e Blogs)	1	14,2%
Total	7	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>19 - Houve discussão sobre o filme após a projeção do filme?</b>		
Sim	3	100,0%
Não	0	0
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>20 - A discussão sobre o filme ocorreu em que momento?</b>		
Durante a projeção, parando o filme em momentos especiais.	0	0
Imediatamente após o término da projeção.	3	100,0%
Em sala, na aula seguinte.	0	0
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>21 - Os alunos escreveram algum texto sobre os filmes que assistiram?</b>		
Sim, os alunos escreveram textos.	0	0
Não escreveram textos.	3	100,0%
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>22 - Os alunos receberam notas pelos textos que escreveram sobre os filmes?</b>		
Sim	0	0
Não	3	100,0%
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>23 - Relacione os filmes que foram apresentados aos alunos em 2011.</b>	
Getúlio Vargas (Ana Carolina, 1974)	1
Anos JK - Uma trajetória política (Sílvio Tendler, 1980)	2
Jânio a 24 Quadros (Luís Alberto Pereira, 1981)	1
Hotel Ruanda (Terry George, 2004)	1
Alexandria (Alejandro Amenábar, 2009)	1
Gattaca (Andrew Niccol, 1997)	1
Arquitetura da destruição (Peter Cohen, 1992)	1
Total de apresentações	8

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

## APÊNDICE E

### TABULAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA 2

<b>1 - Você frequentou o Cineclube do Colégio Militar em 2011?</b>		
Sim	4	13,3%
Não	26	86,7%
Total	30	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>2 - Porque motivo você não frequentou o Cineclube do Colégio Militar em 2011?</b>		
O professor recomendou, mas eu não compareci.	19	73,1%
O professor não recomendou.	7	26,9%
Total	26	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>3 - Você frequentou o Cineclube do Colégio Militar em 2011 por recomendação de seu professor?</b>		
O professor recomendou	4	100,0%
Fui por meu interesse	0	0
Total	4	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>4 - Professor explicou ou discutiu com os alunos como o filme exibido iria contribuir para a compreensão do conteúdo da disciplina?</b>		
Sim	4	100,0%
Não	0	0
Total	4	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>5 - Você frequentou o Cineclub do Colégio Militar quantas vezes em 2011?</b>		
Uma vez	2	50,0%
Duas vezes	0	0
Duas a cinco vezes	0	0
Mais de cinco vezes	2	50,0%
Total	4	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>6 - Os filmes que você assistiu facilitaram e ajudaram a sua compreensão do conteúdo da disciplina?</b>		
Sim.	4	100,0%
Não.	0	0
Não sabe.	0	0
Total	4	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>7- Que tipo de benefício ou gratificação o aluno recebeu por ter tido presença na sessão do filme?</b>		
Elogio	2	66,6%
Ponto de bônus	0	0
Dispensa de outra atividade.	0	0
Outro: Aprender a matéria	1	33,3%
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>8 - Você acha que a utilização de filmes facilita ou ajuda a compreensão do conteúdo da disciplina?</b>		
Sim.	4	100,0%
Não.	0	0
Não sabe.	0	0
Total	4	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>9 - Após a exibição, o professor discutiu o filme e demonstrou como ele ajuda ou facilita a compreensão do conteúdo da disciplina?</b>		
Sim, logo após a exibição do filme.	3	75,0%
Sim, na sala de aula.	1	25,0%
Não, o professor não discutiu.	0	0%-
Total	3	100,0%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

## APÊNDICE F

### TABULAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA 3

<b>1 - Com que frequência você costuma ir ao cinema?</b>		
Raramente vou ao cinema.	7	15%
Uma a quatro vezes por ano.	6	13%
Cinco a oito vezes por ano.	13	28%
Nove a doze vezes por ano.	10	22%
Mais de doze vezes por ano	10	22%
Total	46	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>2 - Com que frequência você costuma assistir filmes em casa?</b>		
Raramente assisto filmes em casa.	7	15%
Uma a quatro vezes por mês.	16	35%
Cinco a oito vezes por mês.	12	26%
Mais de oito vezes por mês.	9	20%
Total	46	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>3 - Qual o tipo de filme que você mais gosta?</b>		
Arte	1	Menor frequência
Cult	1	Menor frequência
Noir	1	Menor frequência
Terror	1	Menor frequência
Épicos	2	Menor frequência
Histórico	2	Menor frequência
Infantil/ Animação	4	Média frequência
Ficção científica	5	Média frequência
Suspense	5	Média frequência
Documentário	6	Média frequência

Comédia	11	Maior frequência
Drama	11	Maior frequência
Romance	11	Maior frequência
Ação/Aventura	21	Maior frequência

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>Os filmes de maior, média e menor preferência</b>	
Maior preferência	Ação, Drama, Comédia e Romance
Média preferência	Infantil/ Animação, Ficção científica, Suspense e Documentário
Menor preferência	Arte, Cult, Noir, Terror, Épicos e Histórico.

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>4 - O que mais chama a sua atenção neste tipo de filme?</b>	
Interpretação	1
Contexto histórico	3
Valores morais/mensagem	3
Ritmo/dinâmica do filme	4
Produção/cenário/efeitos especiais	6
Expectativa/suspense/emoção	11
Narrativa/roteiro/enredo/história	12

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>5 - Você já leu livros, artigos ou outros textos se que relacionassem os seguintes temas?</b>	
História do cinema	16
Filmes e linguagem cinematográfica	2
Filmes e práticas sociais	1
Filmes e educação	24
Nenhum	15

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>6 - Nos seus estudos de graduação ou pós-graduação você cumpriu alguma disciplina sobre o uso de novas mídias na educação?</b>		
Sim	26	56%
Não	20	44%
Total	46	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>7 - Na sua prática de ensino você já usou filmes?</b>		
Sim, no Colégio Militar de Brasília	16	35%
Sim, em outra escola	16	35%
Sim, No Colégio Militar de Brasília e em outra escola	6	13%
Não	8	17%
Total	46	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>8 - Indique o motivo pelo qual você não utilizou filmes na sua prática de ensino?</b>	
Gostaria de utilizar filmes na sala de aula, mas meus superiores podem pensar que eu estou “enrolando” a aula	0
Gostaria de utilizar filmes na sala de aula, mas não há tempo disponível para filmes no planejamento de ensino da minha disciplina.	5
Gostaria de utilizar filmes na sala de aula, mas filmes tem duas horas de duração e não são adequados ao cotidiano escolar.	1
Não tenho interesse em usar filmes na aula pois em geral não correspondem ao conteúdo de minha disciplina.	2
Não tenho interesse em usar filmes na aula pois filmes são forma de entretenimento e não são forma de ministrar conhecimento.	0
Outro.	0
Total	8

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>9 - Indique o motivo pelo qual você utilizou filmes na sua prática de ensino no CMB ou em outra escola. (respostas múltiplas)</b>	
Ilustrar o conteúdo ministrado na disciplina	31
Discutir temas relacionados à formação geral do aluno e que não são diretamente ligados ao conteúdo do da disciplina - sexualidade, gênero, patriotismo, política, poder, preconceitos, ecologia, etc	12
Aprender sobre a história do cinema	3
Desenvolver o conteúdo de modo estimulante	18
Estimular autonomia e crítica dos alunos	6
Reconhecer elementos da linguagem do cinema	0
Outro	2

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>10. O filme exibido por você no CMB ou em outra escola foi:</b>	
Filme comercial	14
Filme educativo	10
Filme comercial e filme educativo	13
Total	38

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>11 . Relacione os filmes que você já utilizou nas suas aulas do CMB:</b>	
1494 - A conquista do paraíso	1
300	1
A carne é fraca	1
A corrente do bem	1
A era Vargas	1
A missão	1
A moça com brinco de pérola	1
A outra	1
A Fuga das galinhas	1

Amadeus		1
Amistad		1
Bee movie		2
Caramuru		1
Carne e osso		1
Conspiração		1
Coração de cavaleiro		1
Dante: Um grito de liberdade		1
Diamante de Sangue		1
Donald no País da Matemática		1
E o vento levou		1
Escola de Rock		1
Formiguinha Z		1
Germinal		1
Happy Feet		1
Hotem Ruanda		1
Ilha das flores		3
Jardineiro fiel		1
Mãos Talentosa		1
Menino de pijama		1
Mente brilhante		1
Minha amada imortal		1
Monstros e alienígenas		1
O grande ditador		1
O mágico de Oz		1
O povo brasileiro		1
O resgate do soldado Ryan		1
O som do coração		2
Os incríveis		1
Pedro e o lobo		1

Procurando Nemo		1
Robin Hood		1
Robôs		1
Senhora		1
Smurffes		1
Sociedade dos poetas mortos		1
Sonhos		1
Tainá		1
Tempos modernos		2
Tempos modernos		1
Uma professora muito maluquinha		1
Vida de insetos		1

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>12. Os filmes foram exibidos integralmente nas suas aulas no CMB?</b>	
Sim	4
Não	18
Total	22

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>13. Na sua prática docente no CMB, em que momento você exibiu os filmes integralmente?</b>	
Durante a aula	0
No contraturno	3
Outro	1
Total	4

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>14. Você considera relevante a utilização de filmes no processo de ensino?</b>		
Sim	42	91%
Não	4	9%
Total	46	

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>15. Relacione os filmes que você gostaria exibir em suas aulas:</b>	
A corporação	
A era do fogo	
A era do gelo	
A lista de Shindler	
A múmia	
A noviça rebelde	
Anjos do Sol	
Billy Eliot	
Capitalismo: uma história de amor	
Confiar	
Contato	
Crianças invisíveis	
Cruzada	
Desafiando Gigantes	
Eram os deuses astronautas?	
Ensaio sobre a cegueira	
Fahrenheit 451	
Fúria de Titas	
Gattaca	
Henrique IV	
Laranja mecânica	
Luis Gonzaga	
Muito além do peso	
Mulan	
O clube da luta	
O enigma de Kaspar Haus	
O garoto	
O gênio Indomável	

O mundo de Sofia	
O nome da Rosa	
Príncipe da Persia	
Tempos Modernos	
Tempos Modernos	
Tiros em Columbine	
Treino para a vida	
Uma mente Brilhante	
V de vingança	

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>16. Você considera importante exibir filmes comerciais na escola?</b>		
Sim	38	83%
Não	8	17%
Total	46	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>17 - Como você faria a escolha de um filme para exibir em sua aula?</b>	
O conteúdo do filme deve ter correspondência direta com o conteúdo da disciplina.	16
O conteúdo do filme não necessita ter correspondência direta com o conteúdo da disciplina.	9
O conteúdo do filme deve, sobretudo, contribuir para a formação cultural do aluno, independentemente de sua vinculação com o conteúdo da disciplina.	14
O conteúdo do filme pode fornecer visão divergente do conteúdo da disciplina, despertando no aluno uma visão crítica da própria disciplina.	17
O conteúdo do filme não deve estar necessariamente vinculado ao conteúdo da disciplina, mas essencialmente a valores sociais e políticos.	6
Outro. Qual?	2

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>18 - Você considera que a utilização de filmes no ensino pode contribuir para o aprendizado do conteúdo de sua disciplina?</b>		
Sim	44	95%
Não	2	5%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>19 - Que tipo de mudança você considera que os professores em geral possam esperar dos alunos após as sessões de filmes na sala de aula? (respostas múltiplas)</b>		
O aluno passe a demonstrar maior interesse pelo conteúdo da disciplina.	33	71%
O aluno passe a demonstrar maior senso crítico com audiovisuais em geral.	29	63%
O aluno passe a demonstrar maior interesse por gêneros fílmicos diferentes dos Hollywoodianos.	22	47%
Outro. Qual?	4	

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>20 - Você considera que filmes podem influenciar os jovens na construção de sua identidade e de seus valores?</b>		
Sim	45	98%
Não	1	2%
<b>Total</b>	46	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>21 - Você considera que ver filmes na sala de aula, com o apoio do professor, influencia mais o aluno do que quando o filme é visto em casa ou no cinema?</b>		
Sim	40	87%
Não	6	13%
<b>total</b>	46	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>22 - Você considera relevante realizar discussão sobre o filme utilizado na sala de aula após a projeção do mesmo?</b>		
<b>Sim</b>	44	96%
<b>Não</b>	2	4%
<b>Total</b>	46	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>23 - Quais os aspectos relevantes devem ser levantados na discussão sobre um filme apresentado na aula?</b>	
<b>Relacionar o filme com o conteúdo da disciplina</b>	31
<b>Apresentar concordâncias e discordâncias do enredo do filme com o conteúdo da disciplina.</b>	32
<b>Esclarecer sobre contexto social, político e histórico no qual o filme foi produzido.</b>	31
<b>Posicionar o filme em relação a história do cinema.</b>	3
<b>Esclarecer sobre a cinematografia nacional ou do país de produção.</b>	2
<b>Discutir as questões de gênero, sexualidade, política, poder e preconceitos que surgem no filme</b>	16
<b>Relacionar o filme com outros artefatos culturais (músicas, livros, etc)</b>	17
<b>Outro. Qual?</b>	1

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.

<b>24 - Assinale o uso mais importante do filme na escola</b>		
<b>Usar a mídia para ensinar</b>	35	76%
<b>Ensinar para as mídias</b>	8	17%
<b>Usar a mídia para ensinar e ensinar para as mídias.</b>	3	7%
<b>Total</b>	46	100%

Fonte dos dados brutos: Pesquisa direta.