UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSÉ LEITE DOS SANTOS NETO

O RETRATO DO RURAL E DO URBANO EM FILMES COMO APORTE PARA FUNDAMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

'A interface entre Cinema e Educação'

São Paulo
2019

JOSÉ LEITE DOS SANTOS NETO

O RETRATO DO RURAL E DO URBANO EM FILMES COMO APORTE PARA FUNDAMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO
‘A interface entre Cinema e Educação’

(Versão Corrigida)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Cultura, Organização e Educação

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo (a) autor (a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

L469r SANTOS NETO, José Leite dos
O retrato do rural e do urbano em filmes como aporte para fundamentos do trabalho pedagógico: A interface entre Cinema e Educação / José Leite dos Santos Neto; Orientador Afrânio Mendes Catani. -- São Paulo, 2019.
228 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.
Área de concentração: Cultura, Organização e Educação.

1. Cinema e Educação. 2.Educação Midiática. 3. Rural e Urbano e Análise Fílmica. 4.Trabalho Pedagógico e Audiovisual. 5.Educação Escolar e Cinema. I. Mendes Catani, Afrânio, orient. II. Título.

SANTOS NETO, José Leite dos**. O retrato do rural e do urbano em filmes como aporte para fundamentos do trabalho pedagógico:** A interface entre Cinema e Educação. (2019). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 30 de abril de 2019

Comissão julgadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Na luta de classes
todas as armas são boas
pedras
noites
poemas
(Paulo Leminski)

RESUMO

SANTOS NETO, José Leite dos. **O retrato do rural e do urbano em filmes como aporte para fundamentos do trabalho pedagógico**: A interface entre Cinema e Educação. 2019. Tese (Doutorado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação.) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O presente trabalho, situado entre as interfaces do cinema, mídia e educação, tem como objetivo identificar e analisar de que forma a dualidade dos conceitos de rural e urbano abordados em filmes, somados às experiências de professores, podem contribuir para a construção de fundamentos para o trabalho pedagógico com material audiovisual particularizado na educação escolar. Através de uma abordagem historiográfica sobre o uso e apropriação social do cinema, evidenciou-se a sua linguagem assimilada pela mídia moderna e tecnológica como um traço de destaque da cultura que atua como um instrumento educativo e formativo para os sujeitos e, ao mesmo tempo que possibilita o acesso ao conhecimento, contribui para visualização de conceitos e para o entretenimento. Por outro lado, esta linguagem pode atuar, também, para reforçar ideias errôneas, naturalizar conceitos e reforçar estereótipos. Na sequência, para compreender as possibilidades de utilização do audiovisual, explorou-se quatro filmes: *Central do Brasil (1998)*; *Tapete Vermelho (2006)*; *Desenvolvimento para quem? (2013)* e *À margem dos trilhos (2014)*. A análise teve como foco explorar o discurso e as representações sobre rural e urbano; a dicotomia presente neste discurso constrói uma ideia antagônica, reforçando signos que se estabelecem em uma relação de oposição ao invés de interdependência. Posteriormente, com vistas a experiência consolidada da educação midiática na Inglaterra, escolheu este contexto para dialogar com esta pesquisa e foram realizadas 14 entrevistas com professores com intuito de conhecer o trabalho com o uso de filmes em sala de aula. Por meio da interface entre a linguagem cinematográfica, análise fílmica e entrevistas, discutiu-se fundamentos que subsidiam o trabalho pedagógico com cinema na educação escolar. Desse modo, a criação de uma disciplina de educação midiática se mostrou como alternativa viável, haja vista a mídia como um instrumento arrojado da cultura, capaz de levar ao autoconhecimento e criar representações involuntárias que, como significação e parte da visão de mundo orienta a ação do sujeito.

Palavras-chave: Cinema e Educação. Educação Midiática. Rural e Urbano e Análise Fílmica. Trabalho Pedagógico e Audiovisual. Educação Escolar e Cinema.

ABSTRACT

SANTOS NETO, José Leite dos. **Rural and urban portrayal in films as a tenet in teaching support:** The interface between Cinema and Education. 2019. Doctoral Thesis (Doctoral Degree - Graduate School) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 20189.

The present research, sitting between the interfaces of cinema, media and education, aims to identify and analyze how the duality into the concepts of rural and urban approached in films, added to the experiences of teachers, can contribute to the formulating of tenets for teaching with audiovisual material in classroom. Through a historiographical approach on the use and social framed of cinema, it was emphasized its language imbibed by modern and technological media as a culture highlight that acts as an educational and formative tool for the subjects. And at the same time allows access to knowledge, contributes to grasping of concepts and for entertainment. On the other hand, such language can also act to reinforce erroneous ideas, naturalize concepts and reinforce stereotypes. Following this, in order to understand the possibilities of audiovisual use, four films were explored: *Central do Brasil (1998)*; *Tapete Vermelho (2006)*; *Desenvolvimento para quem? (2013)* and À margem dos trilhos *(2014)*. The analysis focused on exploring the speech and representations of rural and urban; the dichotomy present in this discourse builds an antagonistic idea, reinforcing signs that establish the relationship of opposition rather than interdependence. Subsequently, regarding to the consolidate experience of media education in England, 14 interviews were carried out with teachers in order to understand the use of films in classroom. Through the interface between the cinematographic language, film analysis and interviews, we discussed fundamentals that support the teaching practice in schools. Thus, the set up of a media literacy subject on the curriculum proves to be a viable alternative, as the media is a bold instrument of culture, able of leading to self-knowledge and creating involuntary representations, guiding a worldview that guides the people action.

Key-words: Cinema and Education. Media Literacy. Rural and Urban and Film Analysis. Teaching through visual media. School Education and Cinema.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Personagem Pirola (Mazzaropi), o Padre e o burro 73
Figura 2 - Chico Bento e o burro 73
Figura 3 - Neco, Zulmira, Quinzinho e o burro 74
Figura 4 - Candinho e o burro.....74
Figura 5 - Vínculo de afetuosidade entre Dora e Josué 127
Figura 6 - Paleta de cores em central do Brasil 127
Figura 7 - Imagem de moradias à margem dos trilhos.....143
Figura 8 - Fachada de moradias na Comunidade da Paz - São Paulo, SP 144
Figura 9 - Representação da construção das problematizações fundamentais 167
Figura 10 - Esquema de representação para explorar camadas do filme.....176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fatos sobre o cinema educativo.....36
Quadro 2 - Produções acadêmicas sobre cinema.....37
Quadro 3 - Distribuição de salas de cinema por estados (Continua).....55
Quadro 4 - Local de Funcionamento das Salas de Exibição (2011 - 2017).....57
Quadro 5 - Serviços de Vídeo sob Demanda (VOD) disponíveis no Brasil (Continua).....59
Quadro 6 - Experiências de cinema e educação no contexto brasileiro (Continua) 90
Quadro 7 - Tempo de exibição de filmes nacionais e estrangeiros em TV aberta (2010-2016) 100
Quadro 8 - Identificação de participantes - Entrevistados.....151
Quadro 9 - Identificação de participantes- Questionário 152
Quadro 10 - Sugestão de temas e conteúdos periféricos para o trabalho pedagógico 178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Número de Salas no Brasil (1971 - 2017).....56
Gráfico 2 - Arrecadação de bilheteria no Brasil (2009-2017) 100
Gráfico 3 - Evolução na quantidade de horas de conteúdo brasileiro (2012 – 2014).....101

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AI-5	Ato Institucional 5
ANCINE	Agencia Nacional de Cinema
BFI	*British Film Institute*
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Comissão de Auxílio à Indústria Cinematográfica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPB	Código de Produto Brasileiro
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DPDC	Departamento de Propaganda e Difusão Cultural
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EMBRAFILME	Empresa Brasileira de Filmes
EUA	Estados Unidos da América
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FICART	Fundos de Financiamento Culturais e Artísticos
FJP	Fundação João Pinheiro
FNC	Fundo Nacional da Cultura
GEIC	Grupo de Estudos da Indústria Cinematográfica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INC	Instituto Nacional de Cinema
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
IoE	*Institute of Education*
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAC	Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual
ONG	Organização Não Governamental
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SIPS	Sistema de Indicadores de Percepção Social
UoR	*University of Reading*
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**

CAPÍTULO 1 - O CINEMA E O DRAMA DA MODERNIDADE: DA DIVERSÃO E do ENTRETENIMENTO À FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E MANIPULAÇÃO DE ACONTECIMENTOS **23**

1.1. Fotografia: um testemunho tecnológico 24

1.2. No bojo da euforia: o cinema como um trunfo do universo cultural 27

1.3. Cinema, diversão e entretenimento: um século de tensão e euforia 35

1.4. "A nossa civilização, afinal de contas, é igualzinha a deles": alguns entraves para um cinema nacional 47

1.5. Por onde anda o cinema e onde ele transita? 55

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E MÍDIA: UM DILEMA DA ESCOLA NO SÉCULO XXI **67**

2.1. Educação, Escola e Capital Cultural 67

2.2. O potencial educativo do cinema e a naturalização de conceitos 71

2.4. Uma aproximação sobre alfabetização midiática 82

2.5. Cinema e Educação: o estado da arte para curricularização da mídia 87

2.6. A formação de um público apreciador do cinema nacional por meio da educação escolar 98

CAPÍTULO 3 – RURAL E URBANO: O REAL E O FICCIONAL EM DOIS UNIVERSOS (IN) DEFINIDOS E (INTER) DEPENDENTES **106**

3.1. Uma falsa contraposição entre o rural e o urbano: o agrário e o urbano, o regional e o cosmopolita. 106

3.1.1. Interdependência entre urbano e rural 112

3.1.2. O êxodo rural no Brasil 116

3.2. Romper com interpretações artificialistas: filmar é uma atividade de análise 119

3.2.2. O jogo de imagens na análise fílmica 124

3.3. Central do Brasil 125

3.3.1. Representações em *Central do Brasil* 128

3.3.2. O jogo de imagens em *Central do Brasil* 132

3.4. Tapete Vermelho 134

3.4.1. Polifonia: as várias vozes que se intercalam, misturam-se e se digladiam em *Tapete Vermelho* 138

3.5. À margem dos trilhos e Desenvolvimento para quem? 142

3.5.1. Déficit e inadequação habitacional 145

CAPÍTULO 4 – A LINGUAGEM AUDIOVISUAL COMO UNIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR 148

4.1. Relatos de professores britânicos sobre o trabalho pedagógico com o uso do audiovisual 148

4.2. Fundamentos para o trabalho pedagógico 165

4.3. Como escolher um filme? 179

4.4. Uma disciplina específica ou a utilização de filmes no currículo escolar? 181

CONSIDERAÇÕES FINAIS 186

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 193

FILMOGRAFIA 206

ANEXOS **207**

ANEXO A - Carta de aprovação do Comitê de Ética 207

ANEXO B - Ficha Técnica 208

ANEXO C - Municípios com salas de exibição 2017 210

ANEXO D - Evolução do número de salas no Brasil (1971 – 2017) 219

ANEXO E - Acervo fotográfico de equipamentos cinematográficos 220

APÊNDICES **224**

APÊNDICE A - Folha de informações para diretores 224

APÊNDICE B - Termo de consentimento para diretores 225

APÊNDICE C - Folha de informações para professores 226

APÊNDICE D - Termo de consentimento para professores 227

APÊNDICE E - Questionário semiestruturado 228

INTRODUÇÃO

> Catar feijão se limita com escrever: jogam-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel; e depois, joga-se fora o que boiar. Certo, toda palavra boiará no papel, água congelada, por chumbo seu verbo: pois para catar esse feijão, soprar nele, e jogar fora o leve e oco, palha e eco.
>
> Ora, nesse catar feijão, entra um risco: o de entre os grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto, um grão imastigável, de quebrar dente. Certo não, quando ao catar palavras: a pedra dá à frase seu grão mais vivo: obstrui a leitura fluviante, flutual, açula a atenção, isca-a com o risco. (MELO NETO, 1997)

A delicadeza do poeta João Cabral de Melo Neto desvenda pela via da poesia, o ato criador da significação e o conjunto do processo da enunciação de uma mensagem que se sustenta pela escrita. Isso nos serve como ponto de partida para refletir e questionar, principalmente no que tange ao fenômeno da mídia e da comunicação, que gera uma massiva emissão de mensagens, que trazem um **risco**; o **risco** de que a significação seja **leve** e **oca** e até **imastigável**, necessitando assim de uma educação, que possibilite **catar**, selecionar e escolher os **grãos** que **obstruam** a leitura **fluviante.** Em outras palavras, seria a forma como os meios de comunicação transmitem as mensagens e ideias; algumas vezes, distorcidas e desrespeitosas, em uma atitude que por si só contribui com a naturalização do conteúdo comunicado e, que de certo modo, torna-se referência para o imaginário do sujeito.

O fenômeno da mídia, principalmente da mídia moderna – que assimilou a linguagem do cinema – convergindo-se em diversas plataformas e dispositivos de acesso, se vale dos recursos de criação e edição de mensagens, através dos diversos gêneros audiovisuais como instrumento para educar, entreter, divulgar, propagandear e comunicar ideias e conteúdos e relatar fatos e acontecimentos.

O cinema, em sua origem, considerando a primeira apresentação paga, em 1895 em Paris, foi projetado para o entretenimento. Ao longo de mais de um século de existência, ele estreou uma nova cultura e disseminou sua linguagem por diversos meios de comunicação, o que fez com que se tornasse parte do cotidiano de diversos povos, pois começou a atingir e a influenciar outros âmbitos e aspectos da sociedade, compartilhando ideias, produtos, entretenimento e lazer com milhares de pessoas.

A linguagem cinematográfica foi assimilada por diversas mídias com focos diversificados, não só para o entretenimento, mas também para a propagação de

informações, para fins educativos e até políticos. Através de seu desenvolvimento, viu-se a possibilidade de influenciar a formação cultural, intelectual e comportamental – tanto no que se refere a motivação de consumo quanto a conduta. De modo geral, tornou-se não apenas instrumentos com grande potencial educativo e formativo, mas também plataformas que tendem a naturalizar e reforçar estereótipos, induzir ideias e delinear padrões.

Parte do universo cultural trazido pelo cinema possibilitou a apresentação de novos horizontes, culturas e modos de vida, pois sua capacidade e habilidade não somente mostram e entretêm, mas também informam, educam e seduzem pelas imagens. No bojo dessas possibilidades, tendem, ainda, a naturalizar e reforçar e/ou induzir estereótipos, ideias e padrões; ou seja, a moldar comportamentos.

Por exemplo, apesar de o Brasil ser um país com origem rural, impera no senso comum uma visão pejorativa deste espaço. Em contraposição, o urbano ganha visibilidade, o que dissemina o preconceito e a negatividade em relação ao rural e fomenta um discurso favorável sobre si mesmo, que são as heranças da formação sócio-histórica brasileira, comumente apresentadas e reforçadas pelos meios de comunicação. O cinema, como veículo midiático, participa da construção desta imagem.

Observe a seguir, por exemplo, como o rural e urbano são representados em uma pequena amostra da cinematografia nacional:

- *Deus e o Diabo na terra do Sol* (1964) retrata a realidade do sertanejo, mostrando a miséria, a ignorância, a revolta contra a exploração e apontando o fim de todo sofrimento causado pelas condições imediatas calcados em um catolicismo ritual e místico. São apresentados aspectos de personagens típicos do nordeste brasileiro e elementos culturais como cordel, aliados a vida precária, que ocorre fundamentalmente pela ausência de qualquer forma de direitos trabalhistas e do abandono social. É importante a observação ao contraponto do sertão, com casas dispersas em uma imensidão de território e a cidade dotada de comércio, além da direção ao mar, que simboliza uma nova vida, comumente vislumbrada pela migração para grandes centros urbanos, onde se buscava uma existência com trabalho, casa e alimentos, que é o mínimo para a dignidade humana.
- *Eles não usam Black-Tie* (1981) apresenta um período de transição entre o regime militar e o começo da democracia no início dos anos 1980. O filme perpassa por temáticas sociais, como o foco no sindicalismo e organização dos trabalhadores, mas também tem um olhar para a realidade das favelas brasileiras, que deixa claro a

distância entre as classes sociais, entendidas no filme como oposição entre periferia e burguesia, pois são visões sobre o urbano que permeiam as representações no cinema.

- *Central do Brasil* (1998) revela grandes contrastes, principalmente do mundo urbano no final do século XX, apresentando aspectos do Rio de Janeiro, sertão da Bahia e Pernambuco. São recorrentes aspectos de violência caracterizados como típicos de cidades grandes. É possível identificar a caracterização das condições de vida no subúrbio, decorrentes de uma migração do sertão nordestino em busca de melhores oportunidades no Sudeste, o que indica uma grande representatividade do urbano e do rural.
- *Quanto vale ou é por Quilo?* (2005) traz importantes aspectos do período colonial que dará base para entender as representatividades de urbano e rural na história, pois apresenta costumes das classes dominantes daquela época e como isso ainda continua presente no Brasil atual, mas com discursos diferenciados. Através das analogias estabelecidas no filme, coloca-se em dúvida valores como justiça social e solidariedade, pois podem ter variações em função de lucros, que percorre a crítica da obra, em função de organizações não governamentais (ONGs) que atendem trabalhadores em situação precária.
- *Tapete Vermelho* (2006), representando o interior do Estado de São Paulo, mostra um camponês muito próximo do Jeca Tatu, das obras de Monteiro Lobato, retratados também por Amácio Mazzaropi no cinema. Extremamente caricato, com trejeitos cômicos, o personagem com vestimentas que levam ao riso é posto em uma relação que estabelece desacordo com os códigos de modernidade, mas travestido de uma ética da esperteza e, com tom irônico referente às tradições e crenças populares, atribuindo um caráter extremo de atraso ao campo.
- *Cine Hollíudy* (2013) se passa no interior do Estado do Ceará e representa um período histórico da década de 1970. Além de uma imagem caricaturada dos personagens, percebe-se uma mescla entre o sujeito 'bobo' e sacana, apontando para uma visão caricata do rural. Embora com nuances cômicas, o filme traz aspectos de como o cearense é retratado em outros estados e recorre à cultura local para desencadear a ironia.
- *A História da Eternidade (2015)* com a utilização de uma paleta de cores em tons de bege e cinza, retrata o sertão como uma tradição marcada pelo atraso e a

> improbabilidade de uma mudança social; reforça-se a violência imposta pelo machismo e o preconceito que percorre o ideário dos personagens. As condições limitadas de vida não são apenas materiais; elas estão enraizadas no pensamento retrogrado.

Esta abordagem, embora não vise a naturalização de estereótipos urbanos e rurais, assim atua e vem de longo tempo e se perpetua na constituição do universo de referencias do sujeito, principalmente aquele que não percebe os filmes como fonte de informação e questionamento da realidade social. O rural é comumente retratado como o espaço que representava o lugar da simplicidade, do atraso e da ignorância, refletindo assim uma imagem pejorativa e deteriorada sobre o sujeito que habita esse espaço. Neste sentido, cabe a escola enquanto instituição privilegiada para a educação, utilizar esta linguagem corrente para somar a outros elementos visando potencializar o aprendizado ofertado, instruindo os alunos de maneira crítica a compreender os conteúdos veiculados para além das suas apresentações, que muitas vezes são reducionistas. Diz-se reducionista não no aspecto da arte, mas sim nas representações que se constituem como um recorte simbólico de determinado conceito (rural, urbano, feminismo, gênero, raça, etc.), e podem passar a se constituir como parte do universo de referência do sujeito.

O avanço dos meios de comunicação e entretenimento movido pelo crescimento da mídia e a sua convergência em diversos formatos (Televisão, Cinema, DVD *player*, computador e internet, *smartphone* e plataformas de *streaming*, dentre outros meios provedores de informação e distração) propagam uma infinidade de conteúdos, e que a qualidade deles pode contribuir nas escolhas e ações dos sujeitos de modo direto ou indireto. Esta forma de atuação dos meios de comunicação move o desafio de mensurar a relevância, credibilidade e idoneidade do conteúdo transmitido. Nessas circunstâncias, questionamos como o trabalho pedagógico na educação escolar pode oferecer condições objetivas para o tratamento crítico da mídia em um contexto que valorize o ensino e prepare o aluno para os desafios da comunicação do século XXI, isto é, a comunicação como um instrumento de integração, instrução e educativo faz parte de uma crescente complexidade de códigos e linguagens de transmissão e compartilhamento de informações e conhecimentos pelas mais variadas mídias. Uma das hipóteses que levantamos nesta tese é que a utilização da dualidade de conceitos em material audiovisual, somado a experiência de professores, possibilita a criação de fundamentos para o uso crítico de filmes em sala de aula, tendo em vista que as representações contidas neles, ultrapassam o campo do entretenimento.

Ao buscar aprofundar esta questão em levantamento bibliográfico, foram identificadas inúmeras experiências que buscam compreender a relação e o uso do cinema e da mídia na educação escolar bem como a sua inserção no currículo, mas que apontam para uma lacuna na forma da sua inserção nos moldes da escola. Diante das experiências prévias e indagações sobre o cinema e a mídia na escola, definiu-se as seguintes premissas:

- O cinema e a mídia são educativos e formativos e demonstram capacidade de potencializar o processo de ensino e aprendizagem;
- A inserção da mídia no currículo escolar é uma das lacunas sobre a relação cinema na educação;
- As mensagens comunicadas por veículos midiáticos tendem a reforçar estereótipos e polarizar discursos;
- Os sujeitos não são passivos em relação aos meios de comunicação, mas suscetíveis de serem influenciados;
- O cinema assimilou uma linguagem moderna que precisa ser estudada assim como a leitura e a escrita.

Com base no exposto acima, considera-se fundamental entender o deslocamento do discurso da ficção para aspectos socioeconômicos que materializam a realidade e criam a dualidade com juízo de valor. Não como uma abordagem que vise contestar o filme enquanto arte ou criatividade, servindo como ferramenta que simplifica e reduz os conhecimentos, como por exemplo, a associação do rural a ideia do atraso, da precariedade, ou mesmo da forma pejorativa que comumente a mídia se refere ao caipira, mas sim como um instrumento que perpassa a cultura de maneira intensa e possibilite explorar as fronteiras do conhecimento.

Para tanto, esta pesquisa toma como objeto de estudo o trabalho pedagógico com o uso do audiovisual na educação escolar, particularizado na criticidade da mídia a partir dos conceitos de *rural* e *urbano* abordados em filmes de ficção e em documentários. **E o objetivo geral da pesquisa constitui-se em identificar e analisar de que forma a dualidade dos conceitos de rural e urbano abordados em filmes, somados às experiências de professores, podem contribuir para a construção de fundamentos para o trabalho pedagógico com material audiovisual particularizado na educação escolar**. Para responder ao objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Explorar a história do uso do cinema para fins educativos no Brasil;

2. Investigar em que termos, através do trabalho pedagógico, é possível explorar os conceitos discutidos de modo que se potencialize o ensino;
3. Identificar e analisar o discurso e as representações sobre rural e urbano em uma amostra específica de filmes: Central do Brasil (1998); Tapete Vermelho (2006); Desenvolvimento para quem? (2013) e À margem dos trilhos (2014);
4. Entrevistas/visitas técnicas a escolas britânicas para identificar a percepção e a experiência de professores com uso de audiovisual em sala de aula;
5. Discutir fundamentos para educação midiática que visem potencializar o aprendizado e contribuir para a construção da visão crítica diante da mídia.

Para atingir os objetivos da pesquisa, adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos: a) Pesquisa historiográfica; b) Análise de filmes; e c) Entrevistas e visitas técnicas em escolas em Reading no Reino Unido. Todos os procedimentos metodológicos foram utilizados com vistas a circunscrever o objeto de estudo e alagar a visão sobre o fenômeno da linguagem cinematográfica assimilada pela mídia e o seu uso na educação escolar. Diante disso, a particularidade desta pesquisa considera que a mídia, para o bem ou para o mal, tem a possibilidade de influenciar, ensinar ou reforçar padrões e estereótipos, e o sujeito, ainda que não passivo diante da mídia, podendo fazer as suas escolhas, pode se utilizar dessa visão tendenciosa para construir o seu universo de referências. Ao entender a mídia como uma linguagem e a escola como o espaço privilegiado para o ensino de conteúdos socialmente acumulados, entende-se a urgência de uma prática pedagógica que, ao mesmo tempo que potencialize o ensino, possa também estimular o pensamento crítico sobre a mídia partindo do uso de filmes.

Os procedimentos metodológicos adotados tiveram como objetivo, o mapeamento e a caracterização do campo de pesquisa, bem como a compreensão dos conceitos que cingem a relação entre cinema e educação, o uso social da mídia e a naturalização de ideias veiculadas por meios de comunicação. Em função disso, foram pensadas quatro etapas de investigação:

1°– Linguagem cinematográfica assimilada pela mídia como um elemento crescente característico da cultura, abordando aspectos da história do cinema e sua linguagem, com o intuito de perceber como o cinema foi apropriado socialmente no campo da educação, isto é, compreender como essa linguagem foi assimilada pelas diversas plataformas midiáticas e o uso do cinema no contexto da educação escolar;

2°– O desdobramento do uso da linguagem audiovisual para a polarização de conceitos bem como as suas possibilidades de uso, se apoiando na análise dos conceitos de rural e urbano transmitido através dos quatro filmes anunciados acima visando identificar e analisar o discurso e as representações sobre rural e urbano;

3°– Entrevistas semiestruturada com professores britânicos sobre o uso do audiovisual em sala de aula com o intuído de perceber como essas experiências podem contribuir para a construção de fundamentos para o uso da mídia no trabalho pedagógico;

4°– Análise dos dados com vista a elaboração de fundamentos para o uso de filmes, que aqui nesta pesquisa nomearemos pelo termo **problematizações fundamentais** para o uso crítico da mídia partindo do audiovisual. Em outras palavras, nesta etapa observa-se em que termos, através do trabalho pedagógico, é possível explorar os conceitos discutidos de modo que se potencialize o ensino, e discutir fundamentos para educação midiática que contribuam para a construção de uma visão crítica diante da mídia.

A abordagem historiográfica teve como foco entender como o cinema consolidou-se no Brasil e como a sua linguagem assimilada por outras mídias encontra-se presente no cotidiano. Isso destaca que, a linguagem cinematográfica, vem sendo utilizada em grande escala de forma tendenciosa, muito mais que aparato de arte — o que ajuda a explicar a sua linguagem incorporada nas diversas mídias e as possibilidades do seu uso em relação à educação como uma perspectiva crítica, como instrumento ideológico, em abordagens tendenciosas, ou como a ideia mais generalizada de arte e cultura.

Na pesquisa desenvolveu-se também a análise fílmica que interpretou e considerou aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da relação entre urbano e rural, como forma de compreender a dualidade da mídia a partir de uma dicotomia estabelecida, para que, assim, pudesse contribuir com a leitura dos meios de comunicação e com a formação de educadores.

Através da análise de filmes, foram apontados contrastes e diferenças entre o urbano e o rural, realizando-se um contraponto significativo entre ambos, em diferentes períodos históricos. A escolha de Central do Brasil (1998) deu-se por tratar as questões sobre a cidade; explorou-se os contrastes do mundo urbano, como migração, desemprego, violência. Tapete Vermelho (2006) retrata o rural e os contrastes com o mundo urbano, confrontando questões entre a modernidade e o arcaico; mais especificamente, voltou-se para as nuances do rural direcionados para o desenvolvimento, o moderno, o atraso e estereótipos criados sobre o caipira. Nos curtas-metragens Desenvolvimento para quem? (2013) e À margem dos

trilhos (2014), explorou-se a questão do déficit e inadequação habitacional, problema que atinge tanto o campo quanto a cidade.

O estudo sobre a mídia, partindo da linguagem do cinema e a sua construção de significados, envolve três pilares fundamentais: produção, difusão e recepção. O primeiro consiste na produção em si, que está relacionada à criação, aos recursos, à pré-produção, à produção e pós-produção; o segundo é a difusão, ou seja, o alcance e a distribuição desses produtos midiáticos; e o terceiro, o qual podemos chamar de recepção, é a forma como cada sujeito recebe as informações; a recepção depende de algumas variáveis, tais como origem social, idade, sexo, entre outras características pessoais que contribuem para a construção de significados no seu contexto.

Na presente pesquisa foi explorada a dimensão da produção cinematográfica, a qual identificou e analisou os recursos midiáticos e linguísticos dos filmes, com o intuito de problematizá-los e aprofundar as possibilidades de conhecimentos e conteúdos a serem explorados da linguagem cinematográfica, de modo que contribua com a leitura crítica dos meios de comunicação e com a socialização e divulgação dos conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados. Isso com vistas a pensar sobre fundamentos para uma prática pedagógica que potencialize o ensino e contribua para uma visão crítica diante da mídia.

No que se refere ao recorte da experiência inglesa como parâmetro para o diálogo da prática de professores com o uso de audiovisual em sala de aula, a escolha se deu por considerar principalmente o conhecimento e a trajetória da educação midiática no Reino Unido, país que teve a implementação desta disciplina como componente obrigatório no currículo escolar desde os anos 1990 que perdurou até o ano de 2010, mas que continuou com iniciativas do trabalho com a Educação Midiática através do *British Film Institute* (BFI) (Localizado em Londres) e da *Into Film*[1]; e, em 2012 a Comissão Europeia, para conhecer a realidade da Educação Midiática na Europa, financiou uma pesquisa sobre o assunto, realizando um levantamento sobre as experiências nesta área de conhecimento nos países membros da União Europeia. O relatório foi realizado pelo BFI, que destacou uma variedade de abordagens envolvidas em projetos e práticas que levam a mídia para a escola, mostrando como se dão as experiências isoladas, inclusive a práticas no Reino Unido. Este instituto em parceria com a *Into Film* também realiza cursos de formação para professores que visam dar

[1] Principais cursos ofertados: *Get into curricular filmmaking* e *Raising literacy through film*. https://www.intofilm.org

suporte ao trabalho pedagógico para alcançarem resultados eficazes com a utilização de audiovisual, trabalhando com filmes atuais.

As visitas[2] em escolas britânicas e entrevistas semiestruturadas com professores tiveram como objetivo compreender o uso da mídia (Filme/Vídeo) em sala de aula por meio da experiência do professor e aprofundar reflexão sobre o uso do audiovisual no trabalho pedagógico.

Por ser uma pesquisa que visa contribuir com os processos de ensino através de fundamentos para o uso de filmes e vídeos em sala de aula de maneira crítica, três componentes foram essenciais para delineamento de uma proposta: 1. O contato com a experiência britânica (por meio de visitas as escolas, conversas com professores e curso de formação sobre educação midiática); 2. A abordagem historiográfica- para compreender o fenômeno da linguagem cinematográfica assimilado pela mídia como um elemento da cultura-; e, 3. Análises fílmicas - para explorar o filme para além das representações. Estes elementos foram essenciais para esboçar uma proposta que considere o contexto social brasileiro, resultando nos seguintes pontos principais para o trabalho pedagógico, que aqui nomeia-se como 'eixos problematizadores', sendo eles: 1- Filme é um ponto de partida para o ensino e não ilustração de conteúdos; 2- Audiovisual é constituído de uma polifonia que expressa posições ideológicas distintas; 3- Filme é fonte de história e também expressão artística; e 4- Criticidade das ideias e representações contidas na obra.

Ao se pensar em fundamentos para o uso de filmes visando ampliar a criticidade sobre as mensagens oriundas dos meios de comunicação e oferecer elementos que potencialize o aprendizado em uma sociedade que tem como característica o audiovisual, quer-se despertar a consciência crítica e evitar a desinformação — pois a escola, como um dos direitos da população, muitas vezes é o único espaço privilegiado para o ensino de determinado segmento da sociedade para ampliar a experiência cultural e intelectual no que se refere ao acesso aos conhecimentos socialmente acumulados. Portanto, conhecer a linguagem audiovisual é uma das necessidades do século XXI frente ao desenvolvimento tecnológico, que tange as diversas formas de comunicação presentes na sociedade — estas que atingem discussões e movem opiniões em relação à política, economia, ciência e tecnologia. Por isso, pontua-se, aqui, a necessidade de uma "alfabetização" voltada para o

[2] Este projeto foi revisado seguindo os procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Reading (UK) e recebeu uma opinião ética favorável para a conduta.

audiovisual, de modo que o contato do sujeito com a mídia não seja meramente instrumental e que possa contribuir com a ampliação de seus conhecimentos.

Quando se propõe a discussão em relação aos fundamentos do trabalho pedagógico com filmes, refere-se à mediação do ensino com recursos disponíveis, isto é, transmitir conhecimento com intencionalidade pedagógica. Por isso, ter o domínio sobre essa linguagem audiovisual, em termos didáticos, possibilita o uso das condições metodológicas e práticas, elaborando ações direcionadas sobre os conhecimentos históricos, políticos e culturais; permitindo maior capacidade de leitura da realidade e a formação de sujeitos críticos e conscientes diante dos meios de comunicação, principalmente do audiovisual, que está presente nos veículos midiáticos que, direta ou indiretamente, participa do complexo processo de construção de significados e representações sociais; desta forma, identifica-se aqui a necessidade de uma disciplina própria para educação midiática dada a complexidade da linguagem cinematográfica e as suas dimensões.

Para organizar a discussão dos resultados desta pesquisa, estruturou-se quatro capítulos: 1 - O cinema e o drama da modernidade: da diversão e do entretenimento à formação ideológica e manipulação de acontecimentos; 2 - Educação e Mídia: um dilema da escola no século XXI; 3 - Rural e urbano: o real e o ficcional em dois universos (in) definidos e (inter) dependentes; e, 4 - A linguagem audiovisual como unidade da educação escolar.

O primeiro capítulo "O cinema e o drama da modernidade: da diversão e do entretenimento à formação ideológica e manipulação de acontecimentos", discute a história do cinema e a assimilação da linguagem cinematográfica por outras mídias, com o foco voltado para um resgate dessa história a partir do seu uso social, buscando compreender como o cinema foi apropriado desde sua criação. O audiovisual como dispositivo de alto potencial educativo da mídia — e como elemento de destaque da cultura — possui uma relação direta com o campo da educação. Desde os primórdios da sua invenção, esta preocupação fica evidente quando nos voltamos para a história e encontramos uma literatura voltada para a relação, bem como a preocupação do Estado com esta questão.

No segundo capítulo "Educação e Mídia: um dilema da escola no século XXI", discute-se a relação entre cinema, mídia e educação, problematizando as questões que envolvem direta ou indiretamente a mídia, o cinema e os filmes no contexto da educação escolar, por exemplo, na Lei nº. 13.006/2014, bem como explicitar a educação como uma concepção que determina o sujeito que pretende formar.

O terceiro capítulo “Rural e urbano: o real e o ficcional em dois universos (in) definidos e (inter) dependentes”, contextualiza os conceitos de rural e urbano e, na sequência, apresenta a discussão sobre a análise fílmica, seguindo da análise de filmes e documentários com a finalidade discutir as ideias presentes na obra em um contexto que ultrapasse os aspectos comuns dos conceitos abordados nas películas, com vistas a identificar elementos, que, ajudem a explorar a o universo fílmico através de componentes da sua linguagem, de maneira crítica.

E, por fim, o quarto capítulo “A linguagem audiovisual como unidade da educação escolar”, analisa as entrevistas realizadas com professores na Inglaterra, seguindo de considerações sobre o uso do audiovisual em sala de aula, desdobrando-se em fundamentos, que, nesta pesquisa, são chamados de problematizações e, por fim, discute a educação midiática como recurso pedagógico e como linguagem.

CAPÍTULO 1 - O CINEMA E O DRAMA DA MODERNIDADE: DA DIVERSÃO E DO ENTRETENIMENTO À FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E MANIPULAÇÃO DE ACONTECIMENTOS

A linguagem cinematográfica como elemento apropriado pela mídia moderna tornou-se componente da cultura, assumindo diversas singularidades; uma delas é voltada principalmente para a relação entre entretenimento e educação que, nos seus desdobramentos, enquanto fenômeno midiático, assume suas faces para além de um instrumento educativo, sendo ele: a) formativo; b) informativo e, porventura, c) desinformativo.

Para tanto, discutiremos as mudanças e transformações do uso do audiovisual no Brasil, observando sobre a maneira com que a inserção social desse elemento resultou em um item essencial da cultura, ocasionando outros modos de lidar com o entretenimento, informação, e principalmente a maneira como esse recurso vem a contribuir direta ou indiretamente em aspectos da educação formal ou informal. Para além da escola, tanto o cinema como a mídia tornaram-se instrumentos educativos.

Através da abordagem de aspectos históricos, elencando algumas das formas com que este meio de comunicação foi utilizado e suas experiências voltadas para a educação, buscamos identificar como esta linguagem ao longo do século, tanto nas telas de cinema quanto assimilada por outras plataformas, foi ganhando espaço na sociedade, passando a fazer parte das relações do cotidiano por meio das diversas possibilidades que o audiovisual oferece, por exemplo, sob forma de lazer, entretenimento, propaganda, ou mesmo como instrumento de educação, informação e difusão de novos conhecimentos, que por outro lado, reforça ideias, divulga padrões e reproduz costumes. Após mais de cem anos de sua existência e de desenvolvimento tecnológico, essas produções podem ser acessadas nas salas de exibição de cinema, em computadores ou até mesmo em *smartphones,* se tornando uma característica cultural.

Para além de reapresentar a história do cinema ou mesmo de estabelecer marcos históricos, interessa-nos discutir como ocorreu o desenvolvimento e a criação da técnica de comunicação e entretenimento que hoje é chamada de cinema e, então, compreender as diversas faces sob como esta linguagem foi utilizada e apropriada socialmente no Brasil, tornando elemento que se sobressai na cultura. Dessa maneira, a óptica deste capítulo versará sobre questões que possibilitem compreender como se deu o seu uso desde sua criação. Isto

é, será abordado como o cinema foi sendo apropriado em seus aspectos sociais e culturais, mostrando o seu emprego histórico na sociedade, se desdobrando para compreender como a sua linguagem integrada à mídia se torna um instrumento presente nos costumes da população neste século por meio dos dispositivos de comunicação com vistas a atender o primeiro objetivo específico que consiste em retomar a história do uso do cinema para fins educativos no Brasil.

De modo resumido, este capítulo busca enfatizar também o porquê de se utilizar a linguagem do audiovisual como objeto principal da educação midiática em detrimento de outras plataformas – Jornal impresso, revista, rádio, televisão, internet-, diferenciando a linha tênue entre propaganda e educação e identificando o seu uso e apropriação social.

1.1. Fotografia: um testemunho tecnológico

A história do desenvolvimento cinematográfico no Brasil faz parte de uma história mais ampla e não está atrelada apenas à projeção de filmes, mas sim à junção de outras práticas culturais e sociais. Vale ressaltar que não houve um processo homogêneo na sua criação; em cada lugar onde se estabeleceram práticas cinematográficas ou atividades derivadas — de acordo com os recursos, conhecimentos e aprendizados que se tinha —, o cinema se desenvolveu com finalidades específicas, que aos poucos foi se tornando um traço característico da sociedade, seja pela forma de registrar os fatos, ou mesmo, pelo modo de transmitir uma mensagem e contar uma história.

No final do século XIX o mundo passou por diversas mudanças principalmente nos campos político e social. No Brasil, especificamente, podemos considerar como um período de desenvolvimento do ponto de vista tecnológico, no qual se inicia lentamente um processo de modernização, porém, ainda dependente economicamente da Europa. As transformações ocorridas na sociedade se deram de modos diversos e em ritmos distintos ao redor do mundo e de acordo com as condições imediatas de cada localidade. Pontualmente, destaca-se no Brasil, a mudança da forma de governo (republicano), a abolição da escravidão dos povos negros (Lei Áurea, de 13 de maio de 1888) e a urbanização em decorrência da indústrialização, com destaque crescente na primeira metade do século XX.

Em decorrência das diversas transformações da produção pela Revolução Industrial, os modos de vida começaram a mudar em função do aumento da concentração de atividades e de ofertas de trabalho nas cidades, além de fatores como o “crescimento do tráfego urbano,

a distribuição das mercadorias produzidas em massa e sucessivas novas tecnologias de meios de transporte e comunicação" (GUNNING, 2004, p. 33). Novos parâmetros sociais se instauraram vinculados ao surgimento de novas demandas educacionais e formativas, oriundas de um desenvolvimento técnico e tecnológico. O campo das artes foi impulsionado pelo redimensionamento da fotografia: "o lugar do cinema em uma nova lógica de circulação havia sido antecipado pela comercialização das fotografias fixas" (GUNNING, 2004, p. 35). Deste modo, a fotografia possibilitou captar o momento, preservando traços do instante em que ela foi tirada, sendo percebida como um instrumento de maior credibilidade, já que a imagem é captada por uma máquina "[...] uma vez que o testemunho é tecnológico e não humano, sua evidência tem um crédito correspondentemente maior à verdade, uma vez que o 'aparelho não pode mentir'" (GUNNING, 2004, p. 56).

Neste contexto, ao pensar a fotografia é preciso destacar o avanço social e cultural que isso representou:

> A descrição que Holmes faz da fotografia como uma nova moeda universal é mais do que uma metáfora inteligente. Ela reconhece na fotografia as características dominantes da economia capitalista moderna, o papel do dinheiro em aumentar continuamente o ritmo da circulação. [...] Como a circulação moderna de moeda, a fotografia aboliu as barreiras de espaço e transformou objetos em simulacros transportáveis, uma forma nova do equivalente universal. (GUNNING, 2004, p. 36)

A fotografia se torna um instrumento singular da representatividade, contribuindo para um discurso de poder e, principalmente, com grande destaque para o seu uso na criminologia, sendo utilizada como forma de identificar criminosos e captar evidências de crimes. Para além disso, a fotografia converge as necessidades de uma modernidade crescente, que passa a ser um dos traços característicos da cultura desse período, não apenas na questão da sua utilização para o reconhecimento facial e fins de investigações criminais, mas também na sua utilização como um espaço de memória e registro (GUNNING, 2004).

No âmago destas transformações e da ideia de modernidade, a fotografia representa o primeiro estágio de um processo de transição cultural devido a credibilidade que este recurso passa a oferecer, podendo capturar o momento através de uma imagem gerada mecanicamente, se tornando uma representação fiel da realidade.

Se a fotografia se tornou um elemento que passou a ser prova da verdade, o desenvolvimento posterior que ao possibilitar imagens em movimentos, aumentou o caráter

de representação autentica da realidade devido a verossimilhança que este recurso oferecia, pois reproduzia uma sequência de imagens criando a impressão de movimento real, sendo também acompanhado de som através do cinematógrafo.

O surgimento do cinema nos Estados Unidos da América (EUA) e no continente Europeu deu-se em um período de euforia, no qual a crença nas vantagens da modernidade era apontada como promissora, inclusive o aceleramento dos processos industriais através do desenvolvimento mais apurado da tecnologia. Assim, as "nações mais poderosas competiam encarniçadamente por novos mercados, lançando-se à disputa imperialista que é característica do período anterior à Primeira Guerra" (COSTA, 2005, p. 24).

Na França, os irmãos Lumière, ao aperfeiçoarem os equipamentos e as técnicas para o desenvolvimento do cinema, buscaram também fazer com que esta prática se tornasse uma atividade lucrativa, pois produziam e vendiam câmeras e filmes, tornando-se a maior produtora europeia no ramo e tinha como característica naquele momento o marketing de tais produtos. Ao observar a história do cinema nos EUA e na França, percebe-se uma tentativa de monopólio da técnica e da arte cinematográfica através do desenvolvimento tecnológico dos equipamentos para sua produção. Edison começou a fabricar o vitascópio quando teve notícia de que o cinematógrafo estava chegando aos Estados Unidos. O vitascópio era um tipo de projetor que tinha sido inventado por Thomas Armat e Francis Jenkins em Washington. "Norman Raff e Frank Gammon, vendedores exclusivos do quinetoscópio desde setembro de 1894, também se tornaram os únicos licenciados para a venda de vitascópios e filmes" (COSTA, 2006, p. 20).

Em contraposição ao desenvolvimento cinematográfico estadunidense, o sucesso dos irmãos Lumière aconteceu devido às características técnicas dos seus equipamentos, pois poderiam funcionar como câmera e projetor, era possível fazer cópias a partir dos negativos, eram fáceis de serem transportados para filmar em outros espaços, e eram movidos a manivela e não por energia elétrica. Já o vitascópio era o oposto: pesava cerca de 500 quilos e precisava de energia elétrica para funcionar. Ainda nesta disputa pela hegemonia da técnica cinematográfica, "Edison conseguiu enfraquecer a dominância dos irmãos Lumière nos EUA e aperfeiçoar outro projetor, o *projecting kinetoscope*" (COSTA, 2006, p. 20).

Das muitas mudanças ocorridas no século XIX, a estrada de ferro se configura como outro elemento que reflete a imagem do desenvolvimento e a transformação social, pois a mobilidade gerada ao acesso para regiões mais distantes dos grandes centros urbanos possibilitou a expansão comercial de produtos e serviços. Para Gunning (2004, p. 34),

> Esse novo cenário, organizado segundo as necessidades de circulação, é emblemático das mudanças perceptivas e ambientais que definem a experiência da modernidade: um novo domínio sobre os pequenos incrementos de tempo; um desmoronamento das distâncias e uma nova experiência do corpo e da percepção do ser humano, moldada pela viagem a novas velocidades e por novos e atraentes potenciais de perigo.

Neste movimento de transformação social, novas percepções de espaço e tempo são delineadas pela possibilidade de viagem em uma nova velocidade, resultando em um cenário representativo de mudanças e na criação de novas necessidades de circulação, as quais se projetam como aspectos de uma cultura moderna. As transformações criaram uma nova lógica organizacional para o transporte e a circulação de mercadorias. Nesta conjuntura, o cinema — que buscava se estabelecer enquanto uma indústria de entretenimento — utilizou os meios modernos de locomoção para expandir a comercialização do produto cinematográfico. Isso consequentemente atinge um sistema nacional de distribuição de uma produção em massa, ao mesmo tempo em que também se buscava o reconhecimento do cinema enquanto arte e se exploravam seus recursos, aperfeiçoando as maneiras de se transmitir uma mensagem (GUNNING, 2004).

1.2. No bojo da euforia: o cinema como um trunfo do universo cultural

A história do cinema não é apenas a história da magia, da criatividade, da ilusão, da criação e da diversão; é também a história da manipulação de acontecimentos, da formação ideológica, da indução ao consumo e formação de padrões. Inúmeras são as possibilidades de explorarem a construção e o desenvolvimento deste meio de comunicação, que no decorrer da sua existência, movido pelos mais variados interesses — de ordem econômica, cultural ou política —, passou por diversas transformações, tanto de seu uso, quanto em sua função. Em alguns casos, foi até produzido a partir de linha de montagem, fenômeno que transformou a criação de filmes em uma mercadoria, porém, com a falsa conotação de expressão de arte.

Os primeiros anos do cinema podem ser notados por uma constante transformação. O desenvolvimento cinematográfico do início do século XX esteve marcado por uma mistura de práticas e códigos culturais, num emaranhado entre diversão, curiosidade e lazer: eram apresentados planos curtos e muitas vezes de forma aleatória, sem estabelecer uma linha narrativa e sem a intencionalidade de transmitir uma mensagem. O cinema “por volta de

1895, não possuía um código próprio e estava misturado a outras formas culturais, como os espetáculos de lanterna mágica, o teatro popular, os cartuns, as revistas ilustradas e os cartões-postais" (COSTA, 2006, p. 17). Neste primeiro momento, ele é tido como um instrumento de entretenimento; um aperfeiçoamento das apresentações, de *shows* e mágicas por parte do grande público; e, por parte de quem o elabora, já é percebido por um viés mercadológico com produção em grande quantidade.

Historicamente a sua criação se dá a partir da junção de diversos fatores que envolvem o campo da pesquisa do desenvolvimento da fotografia, a projeção de imagens e os divertimentos populares - como o uso da lanterna mágica, uma prática comum desde o século XVII, através da qual se projetavam imagens em uma tela, geradas por um foco de luz à base de querosene. Outro fator que compunha os primórdios da origem do cinema são as práticas de representação visual pictórica, tais quais os panoramas [3]e os dioramas, bem como os "brinquedos ópticos" do século XIX: taumatrópio (1825), o fenaquistiscópio (1832) e o zootrópio (1833) (COSTA, 2006).

Nos primeiros anos, o caminho percorrido para o desenvolvimento desta técnica de captação de imagens surge como meio de entretenimento e que, posteriormente, de acordo com o seu desenvolvimento, causa uma revolução aos meios de comunicação, principalmente pela sua potencialidade de transmitir uma mensagem através da sua linguagem. Em decorrência disso, o cinema tornou-se uma nova forma de fazer arte, a qual passou a contar histórias e comunicar mensagens; desenvolveu-se então uma linguagem, um campo de atuação e uma nova forma de expressão e comunicação social.

Esta história não se restringe ao cinema clássico, embora este modelo iniciado entre 1908 e 1913, tenha sido crucial para tornar o cinema uma arte, cujos elementos estabelecem uma linha narrativa e contam uma história de maneira elaborada (XAVIER, 1984). Deste modo entendemos que a linguagem cinematográfica deu origem a outros tipos de produções, as quais utilizam os recursos de imagem e som, isto é, ela foi assimilada, por exemplo, pela televisão (COSTA, 2005).

Com o aperfeiçoamento desta técnica, essa linguagem desenvolvida cada vez mais foi se impondo como a autêntica arte do real através da apresentação de recortes da realidade e da criação de versões sobre acontecimentos, o que, por conseguinte, ampliou seu poder de persuasão e convencimento. O conteúdo do audiovisual se não é real e concreto, ele parece

[3] O Anexo E se refere a representação fotográfica dos equipamentos: Panorama, diorama, taumatrópio, taumatrópio, zootrópio, quinetoscópio, vitascópio e Nickelodeon.

ser, pois, se está sendo visto, tem-se essa impressão de verdadeiro e palpável. Isso é o que Bernardet (1991) chama de impressão de realidade; um dos grandes pilares de sustentação do cinema que, posteriormente, foi adquirindo outros usos através do desenvolvimento da técnica e da ampliação dos meios de comunicação.

Neste intricado processo de desenvolvimento, o cinema deixa de ser utilizado apenas com a conotação artística e adquire também um valor político estabelecendo uma relação tácita com o poder econômico. O seu progresso é também o produto de um ato de progresso tecnológico vinculado ao seu potencial de alcance e a capacidade de transmitir ideologias, despertando os mais diversos interesses, seja no sentido de entretenimento ou mesmo com um viés educativo (BERNARDET, 1991). Embora na sua primeira fase de desenvolvimento, tenha tido um caráter exclusivamente de entretenimento, em pouco tempo ele foi percebido como um transmissor de mensagens com possibilidades educativas, que poderia também ensinar algo, transmitir conhecimento e, fazer propaganda para divulgar ideias e produtos.

Por este ângulo, Baecque (2008) nos assegura que o cinema provou ser uma ferramenta de persuasão que capta a atenção dos espectadores e permite despertar sensações, emoções, sentimentos, transmitir ideias, discursos, mensagens, além de ser um instrumento altamente atrativo para população. Nesta mesma linha de raciocínio, Gunning (1990) identifica a potencialidade da elaboração de mensagens no cinema por volta de 1908, próximo ao período de transição do primeiro cinema. É posterior a este período que a linguagem cinematográfica começa a estabelecer uma linha narrativa mais estruturada.

No período após 1907, são criados filmes de ficção ou documentais com mensagens mais elaborada com o foco moralista e pautado em uma moral burguesa, visando disciplinar imigrantes nos Estados Unidos. Para compreender a transição do desenvolvimento da linguagem cinematográfica, o primeiro cinema é dividido em duas fases: Primeiro Cinema (1894 – 1907) e o período de transição (1906 – 1915). No Primeiro Cinema, por ser um momento inicial, o espectador está mais interessado no espetáculo visual, isto é, na novidade da técnica, em que eram apresentados números de dança, acrobacias, vistas de cidades, dentre outros cenários. São filmes com temas simples, sem preocupação com movimentação, posicionamento de câmera ou mesmo *close-ups.* No final desta primeira fase, em 1905, já com ampliação de público, o cinema, além de ser projetado em teatros, cafés, e outros espaços da classe média — o que o tornaria alvo de empresários —, passou a ser exibido também em outros espaços, voltados aos trabalhadores (COSTA, 2005; COSTA 2006).

Vale destacar que este Primeiro Cinema se constituiu um modo de apresentação não linear, diferindo-se do período posterior a 1915, que apresenta filmes com consistência e uma estrutura narrativa mais elaborada. Gunning (1990) considera que antes de 1906, o cinema está baseado na habilidade de apresentar algo, ou seja, de caráter exibicionista, que busca chamar a atenção do espectador e deixá-lo entusiasmado com a exibição: é o que o autor conceitua como Cinema de Atrações.

Apesar da diversidade de atrações que estavam entrelaçadas a esse momento inicial, os primeiros filmes, constituídos em um período em que a linguagem cinematográfica ainda não estava estabelecida, tem por característica curta duração, emanam teatralidade e têm como marca a descontinuidade, embora sejam "filmes que revelam intensa energia, feita de experimentação, referências intertextuais e uma convivência intrigante de preconceitos ou estereótipos de todo tipo com uma evidente ausência de moralismo" (COSTA, 2005, p. 19).

Os primeiros filmes surgiram em 1895 e eram exibidos em feiras, teatros, circos, cafés entre outros espaços possíveis; dentre estes espaços, os principais eram os *vaudevilles*, que na época possuíam conotação de um espaço de perversão, frequentado principalmente por homens da classe baixa. Tal espaço, contudo, começou a se transformar; havia a intenção de atingir um público mais familiar e passou a competir com os teatros em termos de popularidade. As atrações nos *vaudevilles* eram compostas de diversos espetáculos, desde declamação de poesias à acrobacia de animais. Com a variedade de apresentações, os filmes, enquanto atração autônoma, não precisavam estar em conexão com os números a serem apresentados, o que tornava possível a exibição de qualquer filme naqueles ambientes; as primeiras produções sofreram influência dos espetáculos de lanterna mágica devido a sua popularidade e, eram apresentados por conferencistas; no que se refere aos conteúdos, "estes espetáculos descreviam viagens a terras distantes, histórias populares ou canções e misturavam filmes com projeção de imagens coloridas das placas das lanternas mágicas" (COSTA, 2005, p. 46).

Neste período, o cinema não é visto enquanto uma atividade promissora no campo das artes; ele era utilizado em feiras, quermesses e grandes lojas como atrativo para as pessoas; a característica dos filmes era de espetáculo popular ou seja, "não eram vistos como diversões sofisticadas, nem encarados como formas narrativas construídas segundo o modelo das artes nobres da época" (COSTA, 2005, p. 29); mas era percebido como atividade lucrativa.

Culturalmente, neste período o cinema se destaca pela via do entretenimento e da diversão, passando a fazer parte do cotidiano de maneira sutil; primeiramente por ser ainda uma novidade e despertar o interesse; em segundo lugar por se constituir também como um espaço de socialização, além do custo considerado acessível em relação a outras atividades de lazer e cultura.

Vê-se, assim, que o cinema traçou um caminho que ultrapassou os limites de um objeto de entretenimento. Os primeiros anos do seu surgimento (1894 − 1906) podem ser considerados na história, como o período em que se estabeleceu uma linha narrativa cinematográfica que se deu por tentativas, erros e acertos, isto é, a junção de teatro, apresentações, mágicas e *shows* deram origem aos princípios da linguagem cinematográfica.

A base cinematográfica consistia de diversas modalidades de espetáculos e atrações de cunho popular, como lanterna mágica, circo, carnaval, dentre outros artifícios, o que não a caracterizava ainda como uma forma de arte já nos primeiros anos da sua criação. Vê-se que tais atrações faziam parte de uma cultura popular, da classe trabalhadora. Estas atrações, somadas ao público que as frequentavam, foram partes essenciais para que o cinema se desenvolvesse, pois os trabalhadores constituíam o grande público em um primeiro momento desta modalidade de atrações, e, como era uma atividade que reunia um grande número de pessoas, viu-se também a possibilidade de utilizá-lo como uma atração em feiras e exposições, além de propagandear produtos (COSTA, 2005).

Neste período o cinema assumiu como característica principal o viés entretenimento, ainda como uma novidade que reproduzia imagens, mesmo sem uma linha narrativa explicita, atraia a atenção das pessoas, que queriam se entreter e conhecer a inovação além de possuir neste inicio um preço acessível, o que simplificava as possibilidades de acesso.

Os ambientes destinados à exibição de filmes eram, em geral, grandes armazéns, o que permitia maior número de pessoas (inclusive em pé, caso se esgotassem as cadeiras). O público era constituído por trabalhadores mais pobres. Os locais não possuíam conforto, porém, ofereciam uma diversão barata naquele momento, custando cinco centavos de dólar ou um níquel — o que derivou o nome *Nickelodeon*. O baixo custo da novidade foi atrativo principalmente nos bairros de operários das cidades norte-americanas. Por consequência, a utilização dos *Nickelodeons*: “Enriqueceram pequenos e grandes exibidores e se espalharam por todos os Estados Unidos. Eles marcam o início de uma atividade cinematográfica verdadeiramente industrial” (COSTA, 2006, p. 27).

No período de transição "os filmes começam a utilizar convenções narrativas especificamente cinematográficas, na tentativa de construir enredos autoexplicativos" (COSTA, 2006, p. 27). Nesse momento já existia uma industrialização do cinema, que buscava regulamentar e criar estruturas narrativas. No entanto, a intenção deste desenvolvimento era atrair uma classe média na tentativa de ganhar mais respeitabilidade para o cinema, assim como moralizar trabalhadores, ensinando sempre lições de boas maneiras, como não roubar, não trair e outras questões morais.

Esta tentativa, porém, não excluía as classes mais baixas, visto que elas continuaram a assistir os filmes, porém, em locais mais baratos. O acesso ao cinema era diferenciado entre as classes sociais por meio dos locais de exibição. Nos locais mais simples, havia uma taxa de cobrança mais barata do que nos cinemas destinados às elites. Por ter se tornado um instrumento cultural de grande aceitação, gerava lucro na maioria dos lugares onde era exibido: "De 1907 a 1913, o cinema pouco a pouco se organiza de forma industrial, estabelecendo uma especialização das várias etapas de produção e exibição dos filmes, e se transforma na primeira mídia de massa da história" (COSTA, 2006, p. 37).

A lógica do seu desenvolvimento não permite pensa-lo como arte nos seus primeiros anos e sim como resultado de uma demanda histórica que envolveu avanços tanto da técnica quanto da tecnologia, pautados em uma perspectiva econômica. Para Costa (2005), tal desenvolvimento esteve atrelado à elaboração de pesquisas financiadas pelas elites, porque também era compreendido como um produto que possibilitaria acumulação de capital de diversas formas; as principais são objeto de atração e recurso de propaganda. Estava aí a possibilidade do consumo dos produtos a ele vinculados, que já não era mais apenas entretenimento.

O cinema, que até este período possuiu conotação de espetáculo popular voltado principalmente aos trabalhadores porque era uma forma de entretenimento barato, passa a ser alvo de interesse também da elite. Entendia-se que, se destinado aos mais ricos, haveria possibilidades de lucros mais altos. Os responsáveis pelo cinema, tanto na parte de criação como na execução, passaram a moralizá-lo, no intuito de atrair a classe média, pois a consideravam que o poder aquisitivo deles poderia garantir o cinema enquanto atividade econômica. Nesse período, os *nickelodeons* — pequenas e primitivas salas de cinema do início do século XX — marcaram um período em que se percebeu a possibilidade de lucros. Antes destinado aos pobres, iniciou-se um esforço para atrair a classe média, "a indústria do cinema precisava conseguir 'respeitabilidade social', trazendo os filmes para perto das

‘tradições burguesas de representação’” (COSTA, 2005, p. 64). Esta foi uma tentativa de tornar o cinema um instrumento da cultura dominante.

Vale destacar que essa transição acontece no período dos *nickelodeons*, que ofereciam diversão barata e eram frequentados principalmente pelos trabalhadores de bairros operários. “Para este público de trabalhadores pobres, os *nickelodeons* funcionavam como locais de encontro com seus pares de trabalho ou nação, mas não eram espaços de diversão saudável, familiar ou educativa” (COSTA, 2006, p. 65). Esta atividade marcou o cinema como atividade industrial devido ao seu sucesso instantâneo, culminando, assim, no enriquecimento dos exibidores envolvidos. Através disso, a atividade de exibição de filmes passou a ser exclusiva dos espaços destinados para tal fim; teatros e armazéns eram transformados em sala de exibição. A alta lucratividade impulsionou a transformação desses ambientes em um curto espaço de tempo.

Os avanços técnicos e tecnológicos levaram o cinema a desenvolver uma linguagem própria, estabelecendo assim seus códigos massificados. Entre 1906 e 1915, ocorreu um período de aculturação, o qual marcou o fim do Primeiro Cinema, visto que o filme passa a ser um espetáculo industrializado, voltado para as massas, deixando de ser uma atividade secundária (COSTA, 2005).

Algumas características presentes neste momento de transição do cinema diferenciam-se do período anterior. As principais diferenças do período de 1907 e 1915 estão relacionadas ao estabelecimento de uma narrativa mais evidente, criando técnicas para posicionamento de câmera, enquadramento, aproveitamento de luz e atuação. A junção desses elementos, tendo em vista o cinema anterior, possibilitava que as mensagens transmitidas ao público fossem mais claras e específicas. Sobre a parte técnica, um dos elementos diferenciais dessa transição do período do cinema de atrações foi o uso da montagem com mais frequência e maior proximidade dos atores às câmeras. A autora ainda considera que “com atuações menos afetadas e o uso mais frequente de intertítulos, são criados personagens mais verossímeis, mais próximos da literatura e do teatro realista do que os personagens histriônicos do cinema de atrações” (COSTA, 2006, p. 42).

Ao se perceber o cinema como instrumento de poder formativo e ideológico, intensificou-se o desenvolvimento de pesquisas para aperfeiçoar este instrumento de comunicação, pois o seu sucesso culminou em uma ampliação e facilitação da dominação ideológica da burguesia para o proletariado, já que esta primeira detém o acesso às técnicas

cinematográficas bem como a influência sobre a sua produção, enquanto os demais atuam como receptores (BERNARDET, 1991).

O audiovisual— pensado como máquina para registro — se afasta de sua idealização, atuando como algo que cria realidades, sendo, portanto, um objeto de pouca autonomia, pois os interesses, de fato, são mediados pelo poder econômico e o mesmo entendimento pode ser aplicado à mídia nas suas mais variadas ramificações.

Vale ressaltar que a criação do cinema ocorre em uma época de grandes transformações, as quais, através da Revolução Industrial, causaram mudanças nas relações de trabalho, na produção e colonização do mundo ocidental. Isso reforça a posição de Bernardet (1991) de que a máquina cinematográfica não é uma dádiva ou algo que surgiu de forma gratuita, mas sim por se perceberem o seu potencial de lucro dentro do possível estabelecimento de uma nova cultura com foco na imagem e no som. Nesse sentido destaca-se que

> No bojo de sua euforia dominadora a burguesia desenvolve mil e uma máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, a acumulação de capital, como criarão um universo cultural que expressará o seu triunfo e que ela imporá às sociedades, num processo de dominação cultural, ideológico, estético. (BERNADET, 1991, p. 14)

O cinema, mais do que um instrumento de cultura, também foi apropriado pela burguesia como um instrumento que poderia ser usado em seu favor na luta de classes ao se perceber o seu poder de persuasão e a possibilidade de comunicar uma mensagem com intencionalidade. Entre o fim do século XIX e o início do século XX, dentre diversas mudanças ocorridas decorrentes de novas invenções, como o telefone, o avião e a energia elétrica, o cinema se constitui como mais uma novidade pertencente ao universo cultural, já que esta novidade, aos poucos, passa a fazer parte do cotidiano. Bourdieu (1997), ao analisar a televisão, —ideia que pode ser apropriada para a linguagem cinematográfica —, mostra que a estruturação desse universo deixa claro que esse campo está sob pressão do capital econômico e que, neste emaranhado de busca pela audiência, afirma-se compromisso com os patrocinadores e não com os espectadores.

Já nos primeiros anos, o cinema mostrou-se como um mecanismo que possibilitou a capacidade de gerar lucro e expandir mercados, em razão de sua grande aceitação popular e por ser ele um objeto que atraía a atenção das pessoas para consumir produtos em feiras e exposições. Isso mostra que o uso do cinema no período de transição do século XIX para o

século XX se deu com a finalidade de propagandear, ou seja, uma "espécie de vitrine onde as várias nações mostravam sua cultura e tecnologia" (COSTA, 2005, p. 24).

O progresso do cinema foi um processo contínuo resultado de um desenvolvimento social, cultural e econômico em que as técnicas seguiram se aperfeiçoando de diferentes maneiras em diversos lugares. Foram muitos os seus avanços para que o cinematógrafo tivesse a competência de trabalhar com as imagens com mais eficiência e encanto, metamorfoseando-se depois em cinema; uma instituição característica da contemporaneidade. Esta linguagem permitiu a relativização do tempo, a ideia de ubiquidade através da câmera e a sua mobilidade, além da transformação do espaço associado principalmente à eficiência e à veracidade das representações, colocando a fantasia a serviço da técnica.

As várias possibilidades de emprego que já eram percebidas para o equipamento cinematográfico, avançou fronteiras e desencadeou o aperfeiçoamento desta linguagem particular, de modo que em sua metamorfose, quando entendido como arte, se assemelhasse a uma máquina de fazer sonhos, criar outros mundos, ensinar sobre novos temas, ampliar o conhecimento prévio assim como representar a realidade; quando utilizado como meio de comunicação, possibilita transmitir mensagens com diversas entonações. E assim, cria-se o mundo do fantástico, do surreal e de tudo aquilo com que o espectador se identifica, não só no campo do entretenimento, mas também na expressão de valores morais, ensinamentos e descoberta de conhecimentos.

1.3. Cinema, diversão e entretenimento: um século de tensão e euforia

O cinema chega ao Brasil no ano de 1896 e, em 8 de julho deste mesmo ano, é realizada a primeira[4] exibição na cidade do Rio de Janeiro, aproximadamente seis meses após os irmãos Lumière patentearem o cinematógrafo e projetarem a primeira exibição em Paris: "[...] chegava ao Rio de Janeiro um aparelho denominado *omnigrapho,* que logo

[4] Em 1893, o empresário norte-americano Thomas A. Edison, que também esteve ligado à invenção do cinema, patenteou nos EUA o quinetógrafo — câmera que produzia pequenos filmes e do quinetoscópio (Para utilizar o quinetoscópio era necessário inserir uma moeda e, assim, seria possível assistir a uma pequena parte do filme) -— objeto utilizado para a visualização de filmes, e os irmãos Louis e Auguste Lumière realizaram, em 28 de dezembro de 1895, em Paris, a primeira apresentação paga utilizando o cinematógrafo. Os irmãos Lumière não realizaram a primeira projeção paga de cinema, mas foram os que ficaram mais famosos. A primeira apresentação pública foi realizada dois meses antes, em 1º de novembro de 1895, quando "os irmãos Max e Emil Skladanowsky fizeram uma exibição de 15 minutos do bioscópio, seu sistema de projeção de filmes, em um grande teatro de *Vaudevile* em Berlim" (COSTA, 2006, p. 19).

despertou o interesse do público pelas imagens variadas que projetava sobre uma tela [...]" (SIMIS, 1996, p. 17).

Neste contexto de euforia cultural, iniciam-se as primeiras produções cinematográficas brasileiras no ano de 1897, o ano seguinte à chegada do cinema ao Brasil. Dessa produção, Simis (1996) destaca o filme *Maxixe,* de Vitor de Maio, como um das mais importantes produções do período. Ainda que o cinema apresentasse algum desenvolvimento na parte de produção, isso não acompanhou o desenvolvimento internacional; as primeiras empresas cinematográficas brasileiras surgiram somente a partir de 1930. No entanto, o cinema enquanto instrumento educativo já soava como preocupação institucional nas primeiras décadas do século XX, quando se percebe uma preocupação vinculada ao seu potencial educativo, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Fatos sobre o cinema educativo

Ano	**Medidas e ações**
1910	Criação da Filmoteca do Museu Nacional
1927	Comissão de Cinema Educativo
1929	Uso do cinema em escolas primárias e instalação de aparelhos de projeção
1933	Criação da Biblioteca Central de Educação e um departamento de cinema educativo para fornecer filmes às escolas públicas do Rio de Janeiro
1937	Criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo
1953	Criação do Centro de Orientação Cinematográfica (destinado à formação de espectadores)

Fonte: Organizado pelo autor.

Ao remetermos à história do cinema e à forma como ele foi apropriado é possível identificar as diversas formas de sua utilização nas escolas já desde as primeiras décadas do século XX, bem como a produção de literatura nesta área. Outro ponto que reflete essa questão é a preocupação do Estado com o uso deste recurso através da criação de filmes educativos, departamentos e instâncias para o seu controle.

O cinema foi também entendido como um instrumento capaz de potencializar o ensino e a aprendizagem, apresentando-se na história do audiovisual como uma inquietação para o campo da educação, que, desde o início, demandou estudos e pesquisas para o seu

uso, principalmente no campo pedagógico. Inicia-se de forma sistematizada o pensamento sobre a dinâmica de que os processos de ensino e aprendizagem escolar não se resumem à leitura e escrita, mas também à compreensão de outros recursos disponíveis na sociedade, com destaque do cinema para este período. Todavia, desde os primeiros anos da sua criação, preocupações deste teor foram levantadas, pois este recurso, ao se estabelecer, também criou novas dinâmicas na sociedade; atrelada às relações que estabelecemos com os meios de comunicação, construiu-se novos vínculos entre a sociedade e a forma de fazer comunicação e entretenimento por meio da sua capacidade de persuasão através da emissão de mensagens.

No âmbito de produções sistematizadas que abordam a relação entre cinema e educação e, que de modo geral demonstravam preocupação com o conteúdo de filmes e sua utilização aliado a recepção dos mesmos, a obra mais antiga é de 1916, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2 - Produções acadêmicas sobre cinema

Ano	Título	Editora	Local	Autor
1916	Cinema Escolar: Fitas pedagógicas / iniciativa do inspetor escolar	Typ Benedicto de Souza	Rio de Janeiro	Venerando da Graça
1930	Cinema e Educação	Companhia Melhoramentos de São Paulo	São Paulo	Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho
1931	Cinema contra cinema: Bases geraes para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil	São Paulo Editora Limitada	São Paulo	Joaquim Canuto Mendes de Almeida
1965	Educar para o cinema	Vozes	Petrópolis	Guido Logger
1967	Cinema e Educação	Agir	Rio de Janeiro	Irene Tavares de Sá

Fonte: Organizado pelo autor.

Nas primeiras décadas do século XX o uso do cinema na escola indicava a necessidade de uma reforma do ensino; o uso cinematográfico enquanto técnica deveria educar, contribuindo "para a formação de um novo país" (GALVÃO, 2004, p. 31). Dentre as discussões sobre a utilização do cinema com finalidades pedagógicas na escola, a utilização desse meio de comunicação também foi importante para veiculação de conteúdos de cunho nacionalista entre os anos de 1930 e 1945 (período conhecido como Era Vargas); o "cinema poderia ser o portador da ideologia nacionalista que se ocupa em identificar uma

coletividade histórica em termos da nação e cuja solidariedade é garantida por meio dos fatores étnicos, geográficos e culturais" (SIMIS, 1996, p. 27). Esperava-se do cinema uma contribuição no sentido de situar o sujeito no seu espaço e tempo e também como uma maneira de estimular o desenvolvimento do Brasil pela via da comunicação.

Ressalta-se que na década de 1930 os movimentos que lutavam por educação começam a ganhar força, sendo impulsionados pela crença no potencial da formação de cidadãos e garantia do bem-estar social; ideias que vinham sendo difundidas desde o final do século XIX. Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - liderado por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, dentre outros nomes-, propunha a reforma da escola através do rompimento com os métodos tradicionais, colocando o aluno à frente do processo educativo e tirando a centralidade da educação do professor. Conforme consta no manifesto:

> O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". (AZEVEDO et al., 2006, p. 197)

Este movimento educacional de grande expressão reconhecia a importância da escola no processo educativo e considerava outros espaços e ações educativas, diferenciando a educação formal e a educação informal. "A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas" (AZEVEDO et al., 2006, p. 201).

> Embora bastante contraditória na sua ânsia de modernização e progresso, a ideologia do grupo da Escola Nova afirmava-se na luta pelos princípios de ensino público e obrigatório, gratuito e laico. Isso tornava indispensável a participação do Estado na estruturação de uma Plano Nacional de Educação. (FRANCO, 2004, p. 21)

O conteúdo do Manifesto, evidenciou que a educação no Brasil precisava de planejamento e direcionamento, e não podia ficar a mercê de inúmeras reformas parciais. Os debates que circundavam este momento caminhavam em direção a ideias de modernidade, tendo o cinema como um recurso pedagógico inovador e arrojado, o que contribuiu para a reconhecer oficialmente o seu potencial educativo. Dentre as atividades práticas

educacionais, o Manifesto apontava para modernização e apropriação de outros instrumentos presentes na sociedade que contribuiriam para educação, tais como o cinema e a imprensa, dentre outros, pois:

> A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, 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 et al., 2006, p. 202)

Para Schvarzman (2004, p. 112) "Com Escola Nova ou não, o cinema estava na ordem do dia e era alvo de esperanças, atenção e fascínio, mas, como suas imagens não são apenas cândidas e úteis, tratava-se de tê-lo sob o controle dos que "sabem"". Nesta perspectiva, este movimento pela educação que se cristalizou em 1932 através deste manifesto, influenciou a idealização do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), instituído pelo Art. 40 da Lei n° 378, de 13 de janeiro de 1937, que na Secção III, no artigo 40 determina: "Fica creado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral".

Antecedeu a criação do INCE a Primeira Exposição de Cinematografia Educativa, que ocorreu em agosto de 1929, no Rio de Janeiro, contribuindo para a implantação do Instituto. Tal exposição resultou em um marco da introdução do cinema no meio pedagógico, conseguindo demonstrar suas possibilidades de uso no processo de ensino, conforme análises posteriores do Boletim de Educação Pública de 1930. Segundo a autora, "O Decreto nº 2.940 incluiu o cinema na obra de renovação dos processos de ensino e destacou seu uso como instrumento para a divulgação dos conhecimentos científicos" (GALVÃO, 2004, p. 36).

Criar um Instituto para regulamentar o cinema também foi uma forma de controle da comunicação e da difusão da informação, deixando em evidência a divulgação de questões

que favoreçam o discurso do poder vigente, e isso ancorado no discurso de promover uma educação de qualidade em consonância com o desenvolvimento científico e tecnológico.

Cabe lembrar que o INCE teve suas origens em 1927, com a criação da Comissão de Cinema Educativo. A atuação dessa comissão buscou conhecer os recursos existentes no cinema para propor um plano de ação, por isso a criação do INCE tornou-se um marco importante na história do cinema educativo. Para compreender a sua história, elegemos três fases do Instituto que ajudam a compreender a sua formação: a primeira, que data dos anos anteriores à sua criação oficial, isto é, às discussões e práticas que ocorreram até a sua formalização; a segunda (1937 −1947), período em que Roquette Pinto[5] é diretor do Instituto; e a terceira, quando Pedro Gouveia Filho[6] sucede Roquette Pinto.

A primeira fase está ligada às experiências realizadas por educadores e à produção de artigos, os quais analisavam o potencial educativo do cinema. Na segunda "prevalecem os filmes de documentação e pesquisas científicas e os com temáticas pautadas em várias áreas da ciência" (GALVÃO, 2004, p. 67), enquanto na terceira fase, "entra em cena o mundo rural de Humberto Mauro. É a partir daí que, para Sheila Schvarzman, o INCE se consolida como um espaço de criação do cineasta" (GALVÃO, 2004, p. 67).

O objetivo central do INCE era a promoção e orientação para utilização do cinema como auxiliar do ensino e como instrumento voltado para educação popular, culminando com a produção de 407 filmes com propósito educativo: "uma boa parte era constituída de filmes que podem ser caracterizados genericamente como destinados à educação científica e à divulgação de temas e aspectos da ciência e da tecnologia" (GALVÃO, 2004, p. 30).

Ainda que com o objetivo primordial de divulgar e produzir filmes educativos de modo a tornar o cinema um recurso específico para o ensino, produzindo filmes que versavam sobre assuntos variados de modo a atender prioritariamente necessidades do currículo escolar, Franco (2004) destaca que a produção do referido Instituto deixou a desejar no seu aspecto principal: a educação.

> Levantando os títulos dos filmes realizados procurei encontrar uma "linha pedagógica" que orientasse o trabalho, no sentido de dar ênfase a tal ou qual nível de ensino, tipo de abordagem ou área do conhecimento. Encontrei tudo: geografia, música, medicina, educação rural, documentação científica e industrial, história, literatura, registros documentais. A análise do material preservado levou-me a constatação de

[5] Criador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 20 de abril de1923, com o intuito de difundir a educação por este meio.
[6] Formado em Medicina, foi diretor do INCE até 1961.

> que não havia uniformidade didática. Se quer era clara a articulação com os programas de ensino, então vigentes. Neste caso fez falta o educador, para orientara "linha editorial" (FRANCO, 2004, p.31)

O INCE, criado no governo de Getúlio Vargas, não estava apenas buscando levar a educação à população; o Instituto serviu como um porta-voz em favor do estado e dos propósitos políticos e ideológicos vigentes: "com base nos filmes que assistimos que o órgão não era tão independente assim, pois estava atrelado ao governo não só pelo fato de ser mantido por ele, mas também por fazer propaganda política pró-Vargas" (GALVÃO, 2004, p. 59).

Vale destacar que os filmes utilizados para fins educativos eram censurados, havendo um comitê específico que se encarregava de tal tarefa, o que geralmente era feito pela polícia local. Porém, em 1931, "a Associação Brasileira de Educação (ABE) [...] propôs que se transformasse a censura policial em censura cultural e que o processo de exame dos filmes seria o mesmo em todo o país, nacionalizando a censura" (GALVÃO, 2004, p. 45).

O Decreto nº 18.527, de 10 de dezembro de 1928, sob a tutela do Ministério do Interior e da Justiça, que regulamentava a censura cinematográfica, atribuindo um caráter policial à prática de vigilância sobre os filmes, passou a ser controlado em 1932 pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, atribuídos por outro decreto.

Com a criação do Decreto nº 21.240 de 4 de abril de 1932, tornou-se nacional o serviço de censura de filmes, devendo ser certificados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Era este setor que autorizava ou não a exibição dos filmes, sendo esta a única instância nacional para decisão de projetá-los. Conforme artigo 1º e 2º do Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932, foi nacionalizado o serviço de censura dos filmes, bem como a obrigação de que os filmes, para serem exibidos, tivessem a devida autorização do Ministério da Educação e Saúde Pública. A comissão que avaliava os filmes tinha como base o artigo 7º, em que constavam as seguintes regulamentações:

> Art. 7º Em cada exame a Comissão decidirá:
> I. Se o filme pode ser integralmente exibido ao público.
> II. Se deve sofrer cortes, e quais.
> III. Se deve ser classificado, ou não, como filme educativo.
> IV. Se deve ser declarado impróprio para menores.
> V. Se a exibição deve ser inteiramente interditada.
> § 1º Nos casos dos itens I, III e IV, constará sempre, no certificado a ser expedido, a decisão da comissão de censura.

> § 2º Todo material destinado ao anúncio do filme, constante de fotografias, cartazes, gravuras ou dísticos, deverá ser também submetido ao juízo da comissão, que excluirá o que lhe parecer nocivo.
> § 3º Serão considerados educativos, a juízo da comissão não só os filmes que tenham por objeto intencional divulgar conhecimentos científicos, como aqueles cujo entrecho musical ou figurado se desenvolver em torno de motivos artísticos, tendentes a revelar ao público os grandes aspetos da natureza ou da cultura. (BRASIL, 1932)

No campo educacional, esta lei, "além de ser usada para coibir os curtas-metragens que retratavam acontecimentos políticos e a precária situação nacional, não atendia aos interesses dos educadores" (GALVÃO, 2004, p. 47). As possibilidades de entender outros acontecimentos e mostrar outras realidades eram nulas, tendo em vista que a comissão de censura era composta por um chefe de polícia, um representante do Juiz de Menores, o diretor do Museu Nacional, um professor designado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e um educador indicado pela Associação Brasileira de Educação. Embora com mais liberdade que o decreto anterior e com uma comissão mais multidisciplinar, a censura ainda era um impedimento para a liberdade de expressão através do audiovisual.

> Na realidade, durante todo esse período até 1932, quando se instituiu uma censura nacional, muitas das opiniões externadas sobre o cinema passam pelo viés da moral. O cinema é apreendido como um instrumento de muitas possibilidades, mas que é preciso dominar correta e sabiamente. Por isso, impõe-se, por um lado a existência de algum tipo de controle que impeça a divulgação indiscriminada de mensagens, sejam elas perniciosas às crianças, ou à imagem do país, e, por outro, medidas que incentivam a produção e exibição de um "bom" cinema nacional. (SCHVARZMAN, 2004, p. 113).

Esta legislação revela as arbitrariedades cometidas diante da intenção de mascarar a realidade, retratando-a pelo cinema de forma ilusória. Uma das preocupações em estabelecer a censura, além do reconhecimento do cinema enquanto agente formador social e cultural, também estava voltada para a preocupação de que muitas pessoas eram analfabetas e estas passariam a se instruir a partir da produção audiovisual. O encanto pelas imagens em movimento atraído pela ideia de modernidade gerou uma divergência de opiniões, que por um lado possibilitava o ensino do novo de maneira descontraída, mas, que por outro lado, este cenário de um aprendizado desavisado causou preocupação principalmente em relação a moral dos conteúdos expostos, sobretudo para as crianças.

Imperava a ideia de formar um país homogêneo no qual as pessoas se inspirariam e buscariam reproduzir as imagens cinematográficas. Porém, isso não considerou a dimensão econômica, visto que esta é a base material determinante da condição de desenvolvimento do espaço. Isso deixou apenas um ideário no imaginário social, pois o discurso corrente almejava que o cinema "será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, acrescendo a confiança nos destinos da Pátria" (BRASIL, 1934, p. 188).

No ano de 1934, Getúlio Vargas coloca as imagens em movimentos como instrumento importante para implementar a sua política, destacando-o como elemento de cultura que aproxima as pessoas, conforme segue um trecho do discurso oficial:

> Elemento de cultura, influindo diretamente sobre o raciocínio e a imaginação, ele apura as qualidades de observação, aumenta os cabedais científicos e divulga o conhecimento das coisas, sem exigir o esforço e as reservas de erudição que o livro requer e os mestres, nas suas aulas, reclamam. (BRASIL, 1934, p. 187)

Atribuiu-se a esse aparelho o conceito de modernidade e de facilidade para transmissão de conhecimentos e difusão de informações, carregando a ideia de simplificação do processo de ensino e aprendizagem, a partir da inferência de que o audiovisual enquanto um meio de registro cumpriria o papel educativo de maneira descomplicada e espontânea. Neste sentido, o discurso de Getúlio Vargas evidencia que:

> Ao revés das gerações de ontem, obrigadas a consumir largo tempo no exame demorado e minucioso dos textos, as de hoje e, principalmente, as de amanhã, entrarão em contacto com os acontecimentos da História e acompanharão os resultados das pesquisas experimentais, através das representações da tela sonora. (BRASIL, 1934, p. 187)

Como desdobramento desta ideologia que presume o aprendizado de maneira direta através do audiovisual, dá-se inicio a uma nova característica cultural; os meios de comunicação reforçam a ideia de uma tradição iletrada, ou seja, de pessoas que absorvem os conteúdos midiáticos sem ao menos um senso de reflexão. O uso dado ao cinema, neste período, corresponde também a uma necessidade de trazer apenas informações básicas e instrumentais para a população, considerando que isso já fora provado como efetivo para instrução e informação, e de forma simplificada, contudo, utilizando a linguagem

cinematográfica para indução de um ponto de vista, evidenciando então a inexistência de neutralidade nesta plataforma.

Os discursos oficiais em prol do cinema reconheciam principalmente "as vantagens que poderia trazer para o aprendizado, especialmente tendo-se em conta que grande parte da população era analfabeta" (SIMIS, 1996, p. 31), fato que direcionou pesquisas sobre as formas de utilização do cinema nas escolas. De acordo com a autora, no ano de 1900, 12,2 milhões de pessoas eram analfabetas, o correspondente a 85% da população brasileira no período. "Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva" (BRASIL, 1934, p. 188). A ideia do cinema como instrumento de ensino era muito forte e a crença da sua eficiência também, de tal modo que, em "São Paulo, em julho de 1931, o governo incumbiu uma comissão de estruturar um plano para a inclusão do cinema educativo nas escolas" (SIMIS, 1996, p. 33).

> No final da República Velha, a propaganda era pouco presente na rotina das pessoas, mas, em 1925, a revista *Para Todos* já procurava despertar a atenção de seus leitores para sua importância, quando associava o cinema ao "mais poderoso instrumento de propaganda até aqui arquitetado pelo engenho humano" e acrescentava que "... por isso mesmo encarniçadamente se dispunham os mais avançados dentre povos civilizados. Um ano antes, Mario Behring, provável autor desta passagem, já chamava atenção do governo para esta "arma de propaganda", dada a sua eficácia no combate ao analfabetismo e no estímulo ao trabalho e à higiene. Diretor da Biblioteca Nacional e chefe da Maçonaria Brasileira, Mário Behring acreditava que "... a função do cinema seria levar a civilização para o interior do Brasil" embora, nas palavras de Paulo Emílio Salles Gomes, "a missão do documental" tenha propiciado o inverso: "...levar para o litoral a visão do atraso insuportável do interior". (SIMIS, 1996, p. 41)

Sob a égide do governo de Getúlio Vargas, o cinema educativo dentro de sua concepção de educação deveria contribuir para a formação de um público patriota.

> Dentro dessa concepção, o Estado deveria formar homens e mulheres que tivessem clareza a respeito do papel social de cada um; que valorizassem o trabalho como algo compensador; e que tivessem, em relação à nação, um sentimento patriótico e de pertencimento, apesar de eventuais diferenças culturais e regionais.
> Nessa perspectiva, o cinema educativo não poderia se configurar como um divertimento trivial. Deveria repassar valores e hábitos exemplares, considerados importantes na formação dos jovens. Nos filmes que abordavam a História do país, um dos recursos mais recorrentes era o de retratar os feitos de grandes vultos nacionais, criteriosamente escolhidos. (LAMAS, 2015, p. 39)

O entendimento do período era de que através facilidade de utilização dos filmes e a recepção que eles proporcionam, o requisito era apenas que a pessoa prestasse atenção à película, o que facilitaria o ensino de ideias e conteúdos. Ao mostrar fatos através de imagens em movimento e possibilitar o ensino, o cinema no campo da educação foi pensado como uma ferramenta de formação e como possível substituto imediato de uma educação escolarizada. Ao possibilitar a compreensão e de certo modo também instruir, poderia substituir a figura do professor, entretanto sem a possibilidade do diálogo, com conteúdo induzido, expressando um único ponto de vista totalmente parcial e com a busca de uma imagem unanime de representatividade das regiões brasileiras.

> O papel do cinema, nesse particular, pode ser verdadeiramente essencial. Ele aproximará, pela visão incisiva dos fatos, os diferentes núcleos humanos, dispersos no território vasto da República. O caucheiro amazônico, o pescador nordestino, o pastor dos vales do Jaguaribe ou do São Francisco, os senhores de engenho pernambucanos, os plantadores de cacau da Baía, seguirão de perto a existência dos fazendeiros de São Paulo e de Minas Gerais, dos criadores do Rio Grande do Sul, dos industriais dos centros urbanos; os sertanejos verão as metrópoles, onde se elabora o nosso progresso, e os citadinos, os campos e os planaltos do interior, onde se caldeia a nacionalidade do porvir. (BRASIL, 1934, p. 188)

A percepção que se teve deste meio de comunicação não foi apenas a de instruir, embora esta tenha sido a ideia difundida e propagada. Outros usos também foram identificados, porém, estabelecidos em relações veladas, como a utilização do cinema como forma de autopromoção da imagem através da propaganda em decorrência da popularidade desta ferramenta de comunicação. Por exemplo, Getúlio Vargas foi filmado "inaugurando obras, serviços públicos, excursionando por vários estados, visitando estabelecimentos militares, institutos, escolas, tribunais, discursando em datas comemorativas" (SIMIS, 1996, p. 47). Após as filmagens, as imagens passavam por edições para compor cinejornais oficiais, os quais apresentavam o presidente em diferentes localidades do país. A autora afirma que tais imagens remetiam à ideia de que Getúlio tinha conhecimento real da situação do país por estar em diversos locais, resultando também em justificativa para as decisões tomadas. Isso exemplifica o imaginário que a mídia causa sobre a população.

O cinema, com suas diversas possibilidades de uso, foi apropriado de variadas formas, seja como entretenimento ou mesmo instrumento de formação ideológica. Enquanto instrumento de formação cultural se entrelaçou com a sua capacidade de propaganda, mais especificamente a propaganda política; criou-se então o Departamento de Propaganda e

Difusão Cultural (DPDC) através Decreto n° 24.651 de 10 de julho de 1934, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Este foi o primeiro órgão a apresentar preocupações com a questão cinematográfica. Para Simis (1996, p. 50), "a principal preocupação exposta dirige-se ao cinema, embora trate também dos problemas relativos ao rádio e à cultura física e tenha incorporado a Imprensa Nacional".

Em 10 de novembro de 1937, com a criação da nova Constituição e início do Estado Novo, o cinema passa a ter utilidade tanto para o poder simbólico, de instaurar e disseminar ideologias favoráveis ao governo, como também uma forma de controle e anulação de discursos contrários. De acordo com Simis (1996), "o Estado novo tentou assumir o papel de direção e organização da sociedade, valendo-se de organismos culturais articulados sob seu domínio" (p. 52). Foram apresentados filmes com imagens do povo, ao som de palmas, de modo a enaltecer a imagem de Getúlio, criando-se, assim, a impressão de unanimidade e aceitação de suas ideias pelo povo. "Foi valendo-se da montagem de imagens autênticas que tais filmes garantiram a credibilidade nas mensagens governamentais, pois sem elas a propaganda não atingiria seus objetivos" (SIMIS, 1996, p. 54-55).

No entanto, em 1939, através do Decreto-Lei nº 1.915, de 27 de dezembro, foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). No Art. 1º do referido texto de lei, decreta-se que o DIP estaria diretamente subordinado ao Presidente da República. Essa subordinação representou a tentativa de construção de uma ideologia de controle social e político e tal instituição se caracterizou pelo controle à difusão de informações, como podemos constatar no Art. 2º do Decreto-Lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939, o qual discorre sobre as finalidades do Departamento: "fazer a censura do Teatro, do Cinema, de funções recreativas e esportivas de qualquer natureza, de rádio-difusão, da literatura social e política, e da imprensa, quando a estas forem cominadas as penalidades previstas por lei".

Com base na utilização feita até então pelo Governo, o uso do cinema como um reprodutor de signos ideológicos foi apropriado como um instrumento para mascarar a realidade concreta. Ele a serviço do discurso oficial é a tentativa de implantar uma concepção de mundo legítima deve interferir sobre o modo que sujeito percebe a sua realidade.

1.4. "A nossa civilização, afinal de contas, é igualzinha a deles": alguns entraves para um cinema nacional

Ao analisar os vínculos entre a política cultural do Estado e o Cinema Novo nas décadas de 1950, 1960 e 1970, Ramos (1983) identifica que, para o Estado, o cinema é a aspiração para um aparelho de hegemonia, que possibilitaria uma dominação cultural.

Até a década de 1950, a relação entre Cinema e Estado era caracterizada pela fragilidade e indefinição política, sem propostas significativas para o campo cinematográfico nacional. Após este período, mudanças significativas começam a acontecer, visto que até 1950 o período pode ser caracterizado como frágil e desarticulado politicamente; após 1950, "passamos para uma etapa rica em agitação de ideias e propostas, patamar determinante que vai influenciar todos os posteriores desdobramentos das relações Cinema-Estado" (RAMOS, 1983, p. 15).

Um destes desdobramentos referidos acima seriam os Congressos de Cinema a partir de 1952, porém os elementos que constituem esta nova situação para o cinema estão marcados pelo nacionalismo que, conforme exposto por Ramos (1983), é característico do Governo de Getúlio Vargas.

> [...] as proposições dos Congressos colocavam em debate as questões e forçavam uma discussão nacional em torno dos problemas do cinema. Por outro lado, articulava-se o campo cinematográfico com as preocupações e possibilidades de um desenvolvimento capitalista, autônomo, tônica da política nacionalista de Vargas, bem como esboçavam-se apelos à proteção estatal. (RAMOS, 1983, p. 17)

Este período é marcado por diversas transformações e mudanças, como a construção da nova capital, Brasília, por Juscelino Kubitschek, e a sua política nacionalista desenvolvimentista de aceleração do crescimento do país, entrando definitivamente na era industrial. Tais transformações ensejavam a construção de um cinema que representasse de fato o país, a realidade, as questões sociais e a vida do brasileiro.

Em decorrência do desenvolvimento juscelinista (1956 − 1961), a mudança da situação política e social "trouxe uma nova forma de pensar as questões nacionais, inclusive na área de cultura que, aliada à evolução da linguagem cinematográfica efetuada pelo Cinema Novo, mudou a história do cinema brasileiro" (CATANI, 2004, p. 89). Ele tinha

como característica utilizar metáfora para falar do país, sendo fiel a realidade social para denunciar as adversidades sofridas do povo.

Por volta dos anos 1940 começam a se formar os cineclubes, os quais exibiam e distribuíam filmes estrangeiros. Não havia interesse pela produção nacional do período, a chanchada — essa produção era "desprezada por todos aqueles que se diziam ou eram reconhecidos como intelectuais" (CATANI, 2004, p. 16).

A indústria cinematográfica brasileira na década de 1950 é marcada pela crise e falência das Companhias paulistas de cinema: Vera Cruz e Maristela, e pouco ou quase nada despertava interesse de capital internacional, restando, assim, "a crença no interesse do Estado em desenvolver mais este setor industrial que viria se somar e reforçar o desenvolvimento nacional" (RAMOS, 1983, p. 20). Neste período, o cinema nacional se caracterizou pela ideologia desenvolvimentista e estava caminhando para uma industrialização cinematográfica, marcadas pelas condições que proporcionavam aumento na produção de filmes.

Pretendia-se que a proteção estatal possibilitasse a transformação do cinema nacional, que era tido como inferior se comparada ao dos países desenvolvidos, pois "Aspirava-se, como no plano político mais geral, à passagem de um cinema 'inferiorizado', 'subdesenvolvido', para uma cinematografia forte, nos moldes dos 'países ricos'" (RAMOS, 1983, p. 21). Com isso, entende-se que a ideia era mascarar ou doutrinar a população através das representações, acreditando que havia a possibilidade de reprodução dos modelos apresentados no audiovisual. Para Ramos (1983), desde os anos 1955−60, havia duas linhas de pensamento que se chocavam: uma era de cunho nacionalista — que se associava implicitamente ao desenvolvimentismo da época; e, a outra, de cunho industrialista, era pautada no ideário do governo de Juscelino Kubitschek. Esta segunda linha oscilava "cuidadosamente entre a ferrenha busca de um cinema nacional e o cuidado em não hostilizar 'os nossos fornecedores'" (RAMOS, 1983, p. 23).

Estes diferentes posicionamentos contribuíram para compreender o Cinema Novo e também os órgãos governamentais que surgiram nos anos seguintes, como a Comissão Federal de Cinema, em 1956, e Grupo de Estudos da Indústria Cinematográfica (GEIC), em 1958; este último esteve subordinado ao Ministério da Educação (MEC). O GEIC atuou no plano ideológico, pois não havia destinado recursos financeiros para executar as ações e planejamentos. O apoio do Estado ficou apenas no plano simbólico; o desinteresse do Estado em investir em cinema comercial se deu por considerar que o cinema nacional não

apresentaria resultados satisfatórios em termos industriais, quando comparado ao mercado internacional cinematográfico. Neste sentido, Ramos (1983, p.26) sublinha que "Nada, portanto ligava o cinema, digamos "comercial" com o MEC em termos de estratégia cultural, enquanto que o apelo com ênfase industrial, por sua vez, não obtinha resposta governamental, esvaindo-se no interior de um órgão de pouca influência".

Embora houvesse muita expectativa do cinema e muito entusiasmo com a chegada dessa nova arte, sempre houve certa subordinação à produção, à técnica e até à aceitação do público em relação ao que se produzia em âmbito local. Essa submissão cultural pode estar atrelada ao desejo de tentar reproduzir a Europa — lugar da modernidade —, pois olhar para o subdesenvolvimento do país[7] reproduzido na tela gerava incômodo assim como o receio de passar essa imagem para que outros povos a vissem (VIANY, 1959).

Essa ideia se refletia na falta de credibilidade e adesão ao cinema nacional, pois também estava atrelada a uma visão de inferioridade a respeito do que se produzia no Brasil, porque o retrato brasileiro, como país subdesenvolvido, na tela do cinema, gerava desconforto na população, a qual almejava se parecer com países da Europa ou com os Estados Unidos.

Havia a discussão sobre a qual a imagem do país deveria ser apresentada no exterior. De um lado, a defesa de que o foco deveria estar voltado para as belezas naturais; do lado oposto, defendia-se mostrar a urbanidade, no intuito de apresentar um país moderno, industrializado, em conformidade com o desenvolvimento europeu e estadunidense. "A intenção destes últimos era convencer os estrangeiros de que 'a nossa civilização, afinal de contas, é igualzinha à deles' [...] os resultados obtidos com esta campanha foram, no entanto pouco frutíferos" (SIMIS, 1996, p. 45). Neste sentido, Sadlier (2016) completa que "para Glauber Rocha, a violência, seja nas telas ou na vida cotidiana, era o resultado direto da condição oprimida do Brasil como país subdesenvolvido e da miséria e da fome sofridas por milhões de seus cidadãos" (p. 279).

A ideia do cinema como instrumento capaz de transformar a sociedade, bem como do seu uso como forma de propaganda do governo, remete à conotação de que o desenvolvimento do país é uma questão de cultura, no sentido de conhecimento e não das

[7] A imagem do Brasil como terra de pobreza, fome e violência aparecia constantemente no Cinema de Arte com o lançamento, em 1961, *Barravento* e de *A Grande Feira*, de Roberto Pires, seguidos por *O Pagador de Promessas*, de Anselmo Duarte, e *Os Cafajestes*, de Ruy Guerra, em 1962; em 1963, seguem-se *Vidas Secas,* de Nelson Pereira dos Santos, e *Os Fuzis*, este último de Ruy Guerra, e, um ano depois, *Deus e o Diabo na Terra do Sol* de Glauber Rocha e, de Carlos Diegues, *Ganga Zumba* (SADLIER, 2016, p. 281).

condições econômicas disponíveis para desenvolvê-lo. A importância dada ao uso da propaganda cinematográfica também era usada com a intenção de propagar o país, cujo desenvolvimento "só seria possível se o Brasil se fizesse conhecido pelas nações estrangeiras" (SIMIS, 1996, p. 45).

Na década de 1960, através de uma busca por independência cultural do cinema nacional, surgem retomadas de discussões sobre um cinema independente, dando origem ao Cinema Novo, caracterizado como um cinema brasileiro. O Cinema Novo já vinha sendo articulado desde 1950, mesmo não apresentando um direcionamento claro e preciso. "Construir um cinema brasileiro, dentro das balizas do cinema comercial, só poderia encontrar respaldo, e ideológico, na sonhada 'independência nacional' pela qual inclusive setores burgueses estariam lutando" (RAMOS, 1983, p. 48). A sua construção esbarrou nos limites das políticas, que não atendiam às expectativas da proposta deste modelo de cinema, visto que a esperança era a criação de um cinema que "aliado ao capital nacional, procurasse relações com o popular, e nesse processo, crescesse industrialmente conforme um modelo nacional. Uma tarefa, portanto, inglória e repleta de contradições era o móvel deste forte movimento cultural" (RAMOS, 1983, p. 48-49).

A falta de recursos, tanto de ordem financeira quanto técnica, é característica do Cinema Novo e suas temáticas estavam voltadas aos problemas sociais e à realidade nacional, mostrando traços da cultura brasileira; eram retratadas questões da classe média e seus dilemas urbanos, distanciando-se do formato de produção estrangeira (RAMOS, 1983). Um exemplo desse período é o filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) que retrata a imagem do sertão apresentando as dificuldades e os problemas sociais em função do subdesenvolvimento do país; era característico desses filmes abordarem trabalhadores do campo e do sertão nas histórias, usando um tom realista. Esta também foi uma forma de estabelecer uma crítica ao artificialismo e à alienação que vinha se impondo do cinema internacional.

Em 1963, a criação da Comissão de Auxílio à Indústria Cinematográfica (CAIC) tinha, entre seus objetivos, criar condições e meios para o desenvolvimento cinematográfico. Buscava também, de forma incisiva, uma tentativa de controle ideológico: os filmes deveriam se enquadrar em um conjunto de regras e poderiam ser rejeitados caso não as seguissem. Nesta comissão, ficava claro que

> [...] os filmes deveriam se colocar dentro de alguns limites, adotando-se balizas ideológicas bem claras, que dariam direito a rejeitar filmes que incluíssem "propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem política e social, de preconceitos de raça ou de classe", ou ainda que tratassem de "propaganda de partido político ou associação cujo programa contrarie o regime democrático baseado na pluralidade dos partidos e na garantia dos direitos fundamentais do homem". (RAMOS, 1983, p. 32)

A partir de 1964, com o golpe civil-militar, o cinema vive uma era restrita no que diz respeito à sua liberdade de expressão. Podemos considerar que a censura, durante a ditadura militar, modelou a produção cultural do país, pois tinha como objetivo transmitir a ideia de que o Brasil estava na mais perfeita ordem. Como forma de sustentar o golpe e se manter no poder, os militares lançam o Ato Institucional 5 (AI-5), interrompendo todas as garantias constitucionais, instaurando a censura a todos os meios de comunicação e difusão cultural. Como resultado, calaram-se jornais, publicações, produções de televisão, cinema, radiodifusão, dentre outros.

> A ditadura militar criou sérios problemas e obstáculos para os cineastas de esquerda. Isso foi especialmente verdade depois de 1968, quando a perseguição, prisão e tortura se tornaram punições comuns para os que falavam contra o regime. Filmes explicitamente sobre a luta de classes eram impossíveis de realizar sob uma censura do governo que examinava minuciosamente os filmes e outros meios de comunicação de massa. Os filmes feitos no Brasil nesse período eram uma mistura de comédias rasas, de sexo não explícito (pornochanchadas), de *nordesterns* (faroestes do Nordeste), de filmes de carnaval, de melodramas e de filmes de baixa qualidade e baixo orçamento feitos como coproduções entre Brasil e Estados Unidos [...] (SADLIER, 2016, p. 291)

Uma das formas de resistência encontrada para essa censura foi o uso das metáforas, muitas vezes não identificáveis. De 1964 a 1968, a censura consistia em vetar discursos contra a política e conteúdos julgados inadequados. Em tal conjuntura, o cinema se caracteriza como uma ferramenta de luta e resistência através da forma como foi utilizado, passando mensagens subliminares em forma de denúncia da realidade.

Dentre os vários usos que temos do cinema historicamente, podemos considerar a censura desse período a forma mais rígida de repressão, controle e dominação da população, que não se deu somente por meios de comunicação. Para atender a esta demanda, foi criado o Instituto Nacional de Cinema (INC), em 1966, órgão voltado para o desenvolvimento de políticas cinematográficas, subordinado ao MEC. A criação do INC tinha o objetivo de centralizar "a administração do desenvolvimento cinematográfico, criar normas e recursos,

e respeitar uma ‘política liberal’ para a importação de filmes, esses eram os seus pontos de apoio” (RAMOS, 1983, p.51). As possibilidades de desenvolvimento do cinema nacional transcorreram de forma contraditória:

> [...] os cineastas do Cinema Novo, e podemos dizer a “esquerda cinematográfica”, mesmo sentindo a situação adversa e se opondo ao grupo que dominava a ação estatal no cinema, continuariam a ver no Estado o grande responsável pelo desenvolvimento do cinema brasileiro e de sua afirmação cultural nacional, sendo negligenciado que o Estado pós-64 não encamparia qualquer proposta de desenvolvimento que ferisse interesses do capital internacional. (RAMOS, 1983, p. 55)

O cinema, até 1960, caminhava em direção a um cinema crítico com possibilidades de desalienação, trabalhando em um sentido mais questionador e com ênfase na cultura nacional. Com o golpe em 1964, o cinema sofre um retrocesso, pois os produtores se sentem acuados, e assim, obrigados a repensar a sua prática, situação que se agrava a partir de 1968, com maior rigidez da censura (RAMOS, 1983).

O caráter policial assumido durante os vinte e um anos (1964-1985) da ditatura civil militar foi marcado pelo assombro da tortura, sequestro, prisão e criação de atos institucionais que criminalizavam a população, adotando a censura como principal meio de controle tanto da expressão do descontentamento popular quanto dos bens culturais.

> O governo lançou mão também de outras medidas coercitivas mais diretas, imediatas, e desse ponto de vista, a censura foi uma medida fundamental para que o regime mantivesse sob seu controle os bens culturais. Ele marcou de forma expressiva e repressiva todos os âmbitos da criação artística e cultural do período. (NOVAIS, 2013, p. 40)

Os efeitos da repressão e controle interferiram no processo criativo deste momento histórico. O poder sobre a decisão dos conteúdos não versava apenas sobre questões políticas. Para Novais (2013), buscou-se impor também através do controle autoritário de pensamento a moral em sua dimensão religiosa e regras de comportamento. Em um primeiro momento deste período de 1964-68, a característica da a censura atua de maneira seletiva para regular o pensamento, resultando em um vazio cultural.

Destaca-se deste período autoritário uma redefinição do cinema que veio a ser chamada de Cinema Marginal, que realçava a liberdade individual e dava voz a questões que se encontravam a margem da sociedade, como drogas, prostituição, homossexualidade, etc.

muitas vezes se utilizando do recurso da paródia. Sob a penumbra do regime vigente no qual tanto a imprensa quanto as artes sofriam cortes de censura, muitos dos filmes produzidos não foram exibidos comercialmente, apenas em sessões clandestinas. Para Novais (2013, p. 49), esse movimento "tinha como perspectiva a produção cinematográfica para a reflexão crítica da sociedade, foi o Cinema Marginal, que ocorreu em 1967, em São Paulo, e também ficou conhecido como "cinema lixo"".

A ditadura civil militar é a segunda ocorrência na história em que o Estado tenta se apropriar do cinema e utilizá-lo como meio de controlar as ideias comunicadas; a primeira ocorreu na Era Vargas. Este domínio do Estado sobre a produção cinematográfica pode ser percebido pelas medidas de ordem legislativas que estabelecem regras nas quais subordinaram a liberdade de expressão aos interesses militares. A título de exemplo destas ações, sublinha-se a criação do INC em 1966, o fechamento do INCE em 1967 e a criação no ano de 1969 da Empresa Brasileira de Filmes, (EMBRAFILME), através do Decreto Lei n. 862, de 12 de dezembro de 1969, cuja missão era distribuir e promover filmes brasileiros no exterior, conforme o Artigo 2º destaca:

> A EMBRAFILME tem por objetivo a distribuição de filmes no exterior, sua promoção, realização de mostras e apresentações em festivais, visando à difusão do filme brasileiro em seus aspectos culturais artísticos e científicos, como órgão de cooperação com o INC, podendo exercer atividades comerciais ou industriais relacionadas com o objeto principal de sua atividade. (BRASIL, 1969, p.01)

A Embrafilme teve seu fim durante o governo Collor em março de 1990; período em que o Ministério da Cultura passa a fazer parte do Ministério da Educação, dando fim a políticas culturais - um marco deste governo foi estabelecer o papel da cultura como obrigação do mercado e não mais do Estado. Marson (2006) frisa que o financiamento diretamente do estado para a produção de filmes sob a mediação da referida empresa, foi um modelo criticado em função da má gestão, favoritismo e não cumprimento dos contratos. Este período representou uma queda em relação a produtividade devido a falta de uma política ou ação que substituísse tal fechamento.

> O encerramento do ciclo da Embrafilme fez com que o campo do cinema brasileiro se mobilizasse e procurasse novas formas de relacionamento com o Estado, na tentativa de encontrar alternativas de sustentação para o fazer cinematográfico. A partir desse diálogo entre cinema e Estado, que

> resultou numa reorganização do campo cinematográfico e em medidas institucionais, iniciou-se o que viria a ser conhecido como o Cinema da Retomada. (MARSON, 2006, p. 14)

Este momento da história que foi conhecido como Cinema da Retomada (1995-2002); caracterizado devido as condições de produção deste período que remodelou a relação entre cineastas em função da politica cultural apoiada em incentivos fiscais. Neste período foi criada a Agencia Nacional de Cinema (ANCINE) pela medida provisória n° 2.228-1, de 06 de setembro de 2001. É neste período que se inicia uma preocupação formal da integração da linguagem cinematográfica em outras plataformas midiáticas. Marson (2006, p. 17) destaca que "Nesse período, foi considerada a necessidade da elaboração de uma política multimídia no Brasil que englobasse cinema, vídeo, televisão e publicidade – necessidade essa que não foi concretizada com a Ancine".

Na busca de soluções para os problemas da cultura, em 23 de dezembro de 1991, foi sancionada a Lei n° 8.313, que restabelece princípios da Lei n° 7.505[8], de 2 de julho de 1986, que institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) e dá outras providências; esta lei ficou conhecida popularmente como Lei Rouanet; ela possibilita o financiamento de atividades culturais com três modalidades de apoio: 1- Através do Fundo Nacional da Cultura (FNC) que apoia projetos de baixo retorno financeiro em até 80% do seu custo. 2 - Através dos Fundos de Financiamento Culturais e Artísticos (FICART), que funciona com um sistema similar a bolsa de valores, no qual as empresas compram cotas. Havendo lucro, a empresa que patrocinou será taxada; do contrário, o prejuízo pode ser abatido do imposto de renda. E 3 - Permite que pessoas físicas e jurídicas financiem os projetos aprovados pela lei, deduzindo o valor no imposto de renda dentro de um limite estabelecido pelo governo federal. Entendida como uma evolução da Lei Sarney que dispunha sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico e foi extinta em 1990 pelo governo Collor, a Lei Rouanet exige aprovação dos projetos para captação de recursos, o que não acontecia com a lei anterior.

[8] Conhecida popularmente por Lei Sarney

1.5. Por onde anda o cinema e onde ele transita?

Se considerarmos o dia 28 de dezembro de 1895 como marco inicial do cinema — quando ocorreu a primeira apresentação pública na França com o cinematógrafo, equipamento desenvolvido pelos irmãos Lumière —, a linguagem cinematográfica tem mais de 120 anos de desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua técnica. No decorrer da História, essa linguagem foi assimilada por diversas mídias em diferentes formatos. Carregando a essência cinematográfica, ela pode resumidamente, ser entendida como a transmissão de uma mensagem através da imagem em movimento acompanhada de som, de modo cativante e com facilidade para emissão de um significado. E assim como teatro ou museus, o cinema, no século XXI, também pode ser considerado uma atividade cultural e de lazer.

Contudo, ainda que se tenha a ideia de que o cinema é um objeto popular, as pesquisas revelam que esse não é um meio de cultura acessível para maioria da população, ao contrário da televisão, rádio e internet. No que se refere ao acesso à cultura no Brasil, a Unesco (2017) reconhece que, em relação ao entretenimento, o cinema não é um objeto popular da cultura nacional; a maioria dos brasileiros frequenta o cinema uma vez ao ano e que a maior parte dos municípios não possuem salas de cinema ou espaços culturais multiuso. O Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual (OAC) realizou em 2017 um levantamento sobre a quantidade de salas de cinema por estado e município[9]. No quadro a seguir, observaremos a quantidade de salas por unidades da federação bem como a proporção de habitantes por sala de cinema.

Quadro 3 - Distribuição de salas de cinema por estados (Continua)

UF	Salas	População	Habitante/Sala
AC	7	829.619	118.517
AL	29	3.375.823	116.408
AM	71	3.951.488	55.655
AP	17	797.722	46.925
BA	106	15.327.633	144.600
CE	100	9.020.460	90.205
DF	88	3.039.444	34.539
ES	74	4.016.356	54.275
GO	117	6.778.772	57.938
MA	62	6.877.809	110.932
MG	257	21.119.536	82.177
MS	28	2.713.147	96.898

[9] Para a lista completa com a quantidade de salas de exibição por município conforme Relatório da ANCINE (2017), Ver Anexo C.

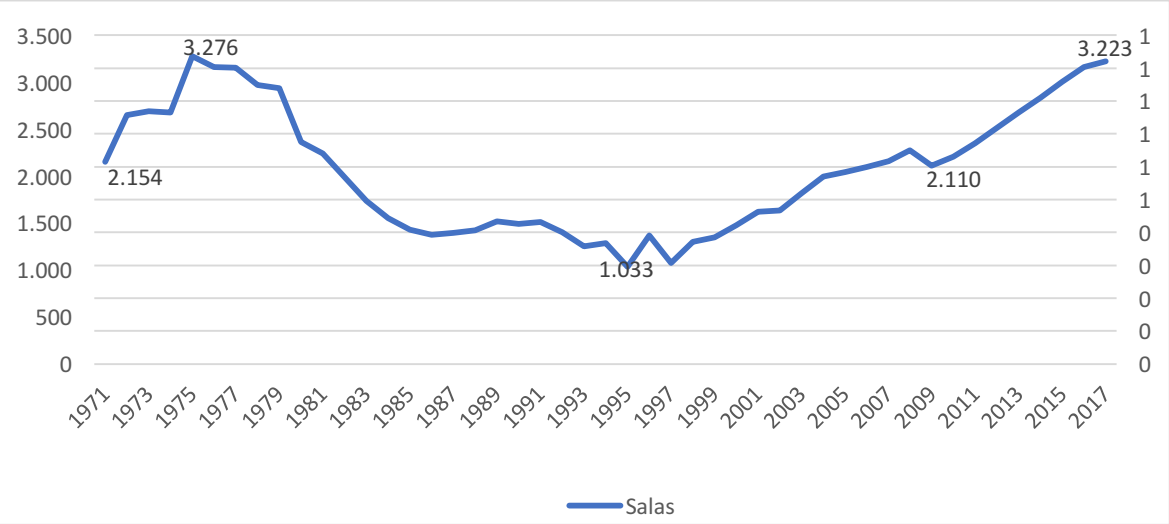
Quadro 3 - Distribuição de salas de cinema por estados (Conclusão)

UF	Salas	População	Habitante/Sala
MT	46	3.344.544	72.707
PA	66	8.358.569	126.645
PB	38	4.002.896	105.339
PE	96	9.473.266	98.680
PI	26	3.219.257	123.818
PR	192	11.320.892	58.963
RJ	354	16.718.956	47.229
RN	31	3.507.003	113.129
RO	18	1.805.788	100.322
RR	15	522.636	34.842
RS	176	11.322.895	64.335
SC	133	7.001.161	52.640
SE	25	2.288.116	91.525
SP	1033	45.094.866	43.654
TO	18	1.550.194	86.122

Fonte: ANCINE (2017)

O gráfico 1 mostra a evolução das salas de cinema no Brasil a partir de 1971[10]:

Gráfico 1 - Evolução do Número de Salas no Brasil (1971 - 2017)



Fonte: ANCINE, 2017

Diante disso, vale destacar que o acesso às telas de cinema, mesmo não sendo popular, o conteúdo normalmente o é; o mesmo filme pode ser acessado em diversas plataformas de reprodução de audiovisual. Entretanto, no que se refere ao acesso às salas de cinema, estas se mostram um recurso restrito e limitado. Em outro levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE, 2015) constata que apenas 10,4% dos municípios brasileiros possuem salas de cinema, (579 municípios de um total de 5.570);

[10] Para o quadro completo da evolução de salas de cinema no Brasil por ano, de 1971-2017, consultar Anexo - D.

elas estão concentradas prioritariamente nas regiões Sul e Sudeste e em cidades com mais de 500 mil habitantes nas demais regiões. Mesmo em cidades com salas de exibição, ir ao cinema não se caracteriza como um hábito comum para maior parte da população. Em 2013, a pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) constatou que nas capitais e regiões metropolitanas dos estados brasileiros das regiões Sul e Sudeste apenas 16% da população têm tal hábito.

De acordo com o Sistema de indicadores de Percepção Social – Cultura (SIPS) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, (IPEA, 2010) apenas 9% dos brasileiros vão ao cinema uma vez ao mês, enquanto que 54% da população brasileira nunca teve acesso. As razões apontadas, segundo o Instituto, indicam que um dos fatores da baixa adesão ao cinema se refere à localização física das salas, o que dificulta o acesso devido à locomoção; porém, o elemento predominante está relacionado ao alto preço do ingresso para sessão de cinema, bem como a localização das salas, que em sua maioria estão dentro de *shoppings centres*, fator que também pode intimidar parcela da população em frequentar tal ambiente, tornando-o cada vez mais elitista. No quadro seguinte podemos verificar a disposição das salas de cinema no Brasil de 2011 a 2017.

Quadro 4 - Local de Funcionamento das Salas de Exibição (2011 - 2017)

Localização	**Salas por ano**							**Participação 2017**	**Evolução 2011 a 2017**
	2011	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**		
Shopping Centers	2.002	2.177	2.343	2488	2.699	2.809	2.879	89,3%	43,8%
Cinema de rua	350	340	335	345	306	351	344	10,7%	-2%
Total	**2.352**	**2.517**	**2.678**	**2.833**	**3.005**	**3.160**	**3.223**	**100,0%**	**37,0%**

Fonte: ANCINE (2017)

Vale recuar um pouco na história e destacar que nos anos 1980 iniciou-se um conjunto de fatores que direcionavam para a elitização do cinema, fazendo com que este meio de entretenimento se distanciasse cada vez mais das massas; a popularização do vídeo cassete, crise econômica, difusão da televisão, presença do cinema Hollywoodiano no Brasil, e, o aumento dos preços de ingressos levam o cinema nacional a uma instabilidade seguida por uma queda de popularidade.

> Para termos uma idéia desta "elitização" do cinema, é só analisarmos o preço médio do ingresso de cinema, que subiu muito neste período:

> segundo dados do Ministério da Cultura, um ingresso de cinema em 1979 não chegava a US$ 0,50; na década de oitenta a média do valor do ingresso é de US$ 2,62 (cinco vezes mais do que na década anterior), e em 1990, após uma queda, vai a US$ 1,70 (MARSON, 2006, p.20)

A cultura cinematográfica que se estabeleceu ao longo do século XX se vê diante de uma crise de popularidade mediada principalmente pelas condições de acesso e começa a tomar um novo rumo; através da assimilação da sua linguagem e da popularização da internet no século XXI, outras mídias de fácil acesso começam a ganhar visibilidade; porém em outro formato e, oferece o mesmo produto do cinema, porém com baixo custo.

Ainda que o cinema não seja um entretenimento popular, o seu conteúdo é. Existem diversas plataformas de acesso. A linguagem cinematográfica foi assimilada por diversos meios e a televisão é uma dessas plataformas que podem apresentar o conteúdo cinematográfico. Não só a televisão oferece esta possibilidade: a popularização da internet ampliou a facilidade de assistir a filmes *online* e também a possibilidade de baixar os filmes das mais variadas formas. Outro modo de acesso se dá através da assinatura de plataformas de filmes que juntaram a tecnologia da televisão com a internet formando plataformas de *streaming*, como Netflix[11], Amazon Instant Video[12], GooglePlay[13], dentre outros. A assimilação da linguagem cinematográfica em diversos meios de comunicação possibilita presenciar a essência do cinema em outras mídias. Nem todos têm acesso à tela de cinema, porém as pessoas também se ocupam em jogar videogame, navegar na internet e assistir à televisão — atividades que assimilaram a linguagem cinematográfica e que, assim como o cinema, também reproduz filmes, que podem ser acessados por aparelhos móveis, como *smartphones* e *tablets*; como características de destaque, estes dispositivos se sobressaem devido a mobilidade e flexibilidade temporal e espacial que permite o acesso, criação e compartilhamento de conteúdos, informações e entretenimento de maneira rápida e a qualquer momento e praticamente qualquer lugar, já que depende da tecnologia de rede de dados móveis; tudo isso é facilitado devido a tecnologia de conexão sem fio.

A ANCINE (2017) em seu levantamento, localizou no Brasil as plataformas que oferecem serviços de vídeos gratuitos, transacionais[14] ou mediante algum tipo de assinatura conforme observaremos no quadro seguir:

---

[11] https://www.netflix.com
[12] https://www.amazon.com/Prime-Video/b?node=2676882011
[13] https://play.google.com/store
[14] O serviço de vídeo transacional o cliente paga conforme utiliza. Ele realizará o pagamento por transação/filme assistido.

Quadro 5 - Serviços de Vídeo sob Demanda (VOD) disponíveis no Brasil (Continua)

Serviço	**Endereço eletrônico**	**Modelo (s) de Negócio**
EnterPlay	http://www.enterplay.com.br/	Assinatura
Mubi	https://mubi.com/	Assinatura
NBA TV	http://watch.nba.com/nba/subscribe?utm_source=nbacom&utm_medium=online&utm_content=nbatvpage&utm_campaign=nbacompage	Assinatura
Amazon Prime Video	https://www.primevideo.com/	Assinatura
+Bis	http://maisbis.com.br/	Assinatura
Babidiboo.tv	http://babidiboo.tv/	Assinatura
CrunchyRoll	http://www.crunchyroll.com/	Assinatura
Esporte Interativo Plus	http://www.eiplus.com.br/	Assinatura
FishTV	http://www.fishtv.com/site/home/index.php	Assinatura
Globo.tv+	http://globotv.globo.com/mais/	Assinatura
Netflix	https://www.netflix.com/br/	Assinatura
Netmovies	https://www.netmovies.com.br/	Assinatura
Oldflix	https://www.oldflix.com.br/	Assinatura
Planet Kids	https://itunes.apple.com/br/app/planet-kids-videos-jogos-e-livros/id687355465?mt=8	Assinatura
Philos tv	http://philos.tv/	Assinatura
R7 Play	http://www.r7.com/r7-play/	Assinatura
Univer	https://univerparacrer.com/	Assinatura
Vimeo	https://vimeo.com/ondemand	Assinatura / gratuito (financiado por publicidade) / Transacional
Clarovideo	https://www.clarovideo.com/brasil/home	Assinatura / Transacional
Looke	http://www.looke.com.br	Assinatura / Transacional
Afroflix	http://www.afroflix.com.br/	Gratuito
LibreFlix	https://libreflix.org/	Gratuito

Quadro 5 : Serviços de Vídeo sob Demanda (VOD) disponíveis no Brasil (Continuação)

Serviço	Endereço eletrônico	Modelo (s) de Negócio
My French Film Festival	https://www.myfrenchfilmfestival.com/pt/	Gratuito
ScapCine	www.snapcine.com	Gratuito
Videocamp	http://www.videocamp.com/pt	Gratuito
Crackle	http://www.crackle.com.br/	Gratuito financiado por publicidade
Vevo	www.vevo.com/	Gratuito financiado por publicidade
Fox Play	http://www.foxplaybrasil.com.br/	Para clientes do canal de TV por Assinatura
Globosat Play	http://globosatplay.globo.com/	Para clientes do canal de TV por Assinatura
HBO GO	http://www.hbogo.com.br/	Para clientes do canal de TV por Assinatura
Space GO	http://www.spacego.tv.br/home	Para clientes do canal de TV por Assinatura
WatchESPN	http://watchespn.com.br/	Para clientes do canal de TV por Assinatura
NET Now	http://webportal.nowonline.com.br/	Para clientes do canal de TV por Assinatura / Transacional
Oi Play	http://www.oiplay.tv/	Para clientes do canal de TV por Assinatura / Transacional
Vivo Play	https://www.vivoplay.com.br/	Para clientes do canal de TV por Assinatura / Transacional
AXN	http://br.axn.com/	Para clientes TV por Assinatura
Canal A&E play	https://play.canalaetv.com.br/	Para clientes TV por Assinatura
Canal Sony	http://br.canalsony.com/	Para clientes TV por Assinatura
Cinemax GO	https://www.cinemaxgobr.com/	Para clientes TV por Assinatura
Cartoon Network Go	http://www.cngo.tv.br/	Para clientes TV por Assinatura
Play Meulifetime	https://play.meulifetime.com/	Para clientes TV por Assinatura
Play Seuhistory	https://play.seuhistory.com/	Para clientes TV por Assinatura
TNT GO	http://www.tntgo.tv.br/	Para clientes TV por Assinatura
Sky Online	http://www.skyonline.com.br/	Para clientes TV por Assinatura / Transacional
Google Play	https://play.google.com/store	Transacional
iTunes Store	https://www.apple.com/br/itunes/video/	Transacional
Microsoft Movies & TV	https://www.microsoft.com/pt-br/store/movies-and-tv	Transacional

Quadro 5 : Serviços de Vídeo sob Demanda (VOD) disponíveis no Brasil (Conclusão)

Serviço	Endereço eletrônico	Modelo (s) de Negócio
SmartVOD	http://smartvod.com.br/	Transacional
Sony - Video Unlimited	www.sony.com.br/video-unlimited	Transacional
Telecine On	http://telecineon.com.br/	Transacional
Xbox Video	http://support.xbox.com/pt-BR/xbox-one/xbox-video/rent-buy-videos-one	Transacional
YouTube	http://www.youtube.com/movies www.youtube.com/shows	Transacional

Fonte: ANCINE (2017) (Coordenação de Monitoramento de Cinema, Vídeo Doméstico e Vídeo por Demanda/SAM).

Entende-se que fazem parte da mídia os seguintes componentes: a televisão, o rádio, a internet, as mídias impressas/digitais, estampas de produtos, músicas e também o cinema; são recursos de comunicação que estão ganhando cada vez mais espaço no cotidiano e que, independentemente do veículo a que se tenha acesso, são objetos de importância para a formação do imaginário do espectador. Trata-se de veículos de comunicação de cunho popular que, no decorrer da história, foram se articulando de modo a facilitar o acesso à linguagem cinematográfica. Podemos constatar isso através da "Teoria em V", descrita por Montón (2009), na qual os meios de comunicação de áudio e de vídeo se estruturam em dois blocos evolutivos que se juntam em um vértice: de um lado a linha das imagens e, de outro, a linha do áudio.

A linha das imagens se inicia em 1826 pela fotografia; em 1895, o cinema mudo; em 1926, o cinema sonoro; em 1932, o cinema colorido; em 1953, o cinema em relevo; em 1971, o Sistema Dolby; em 1973, o Cinema Esférico Onimax; em 1980, Cinema + Vídeo; em 1984, imagens pelo computador. Do outro lado, temos a linha do áudio que se inicia em 1838, pela telegrafia; em 1876, a telefonia; em 1879, o disco; em 1896, a radiotelefonia; em 1920, a radiodifusão; em 1926, a televisão; em 1956, o vídeo; em 1962, a TV satélite; em 1968, a realidade virtual; em 1970−1990, a HD-TV; em 1980, o CD; em 1982, o CD-Rom. Essas duas linhas vão criando uma interdependência progressiva na medida em que se desenvolvem com imagem e som interligados, tornando os objetos de mídias muito próximos. Como continuação dessa evolução destaca-se a internet e a televisão formando as plataformas de *streaming* na primeira década do século XXI.

Ao longo da história da linguagem cinematográfica, percebemos várias transformações no modo de se fazer comunicação social, seja mídia impressa, televisão, radiofônica, cinematográfica ou até mesmo a internet. Tais transformações vão se

desdobrando em outros meios de se fazer comunicação, e também criando uma interação entre ambas as mídias de modo que o mesmo conteúdo seja abordado em diferentes plataformas. E estas modificações do modo de transitar um mesmo conteúdo em diversas mídias é o que Kwon e Byun (2016) conceituam como transmídia; grosso modo se refere aos mesmos conteúdos que navegam entre uma mídia e outra.

O conceito de transmídia foi abordado inicialmente por Jenkins (2007), definindo-o como os conteúdos de uma plataforma midiática também abordada em outra mídia. Um exemplo para compreender este conceito na perspectiva de Jenkins (2007) pode ser por meio dos livros de *Harry Potter*[15] ou *Senhor dos Anéis*[16]: a partir deles foram criados filmes[17], jogos *online*[18], cartas, brinquedos e, assim, dando também estampa a produtos consumíveis[19]. Cada um desses elementos assume uma forma de contar a história, isto é, o enredo é o mesmo, porém, a abordagem se dá de maneira diferente. O Conteúdo transcende de uma mídia para outra oferecendo novas informações, além das que se adquiriu previamente, explorando todos os mecanismos de cada plataforma, as quais possuem modos particulares de narrar.

Ainda sobre o conceito de transmídia, é importante destacar que este possui diferentes interpretações; Jenkins (2007), por exemplo, ao elaborar o conceito, refere-se a um modo de contar histórias fictícias em múltiplas plataformas, de forma que as mídias se cruzam. Já para Kin e Hong (2012), a transmídia não fica apenas na ficção, ela expande a percepção para os diferentes pontos de vista de um mesmo episódio, e não apenas a convergência das mídias; ela pode ser entendida como um meio para explorar um conteúdo em diversas plataformas, ou seja, como forma de aprofundar diversos temas, não apenas

---

[15] Livros: *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (1997); *Harry Potter e a Câmara Secreta* (1998); *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (1999); *Harry Potter e o Cálice de Fogo* (2000); *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2003); *Harry Potter e o enigma do Príncipe* (2005); *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (2007) e *Harry Potter e a Criança Amaldiçoada* (2016).

[16] Título original em inglês: *The Lord of the Rings*. Livros: *A Sociedade do Anel; As duas torres* e *O Retorno do Rei*.

[17] Filmes: *Harry Potter*: *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001); *Harry Potter e a Câmara Secreta* (2002); *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (2004); *Harry Potter e o Cálice de Fogo* (2005); *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2007); *Harry Potter e o enigma do Príncipe* (2009); *Harry Potter e as Relíquias da Morte: Parte 1* (2010) e *Harry Potter e as Relíquias da Morte: Parte 2* (2011)
Filmes: *Senhor dos Anéis: O Senhor dos Anéis: A Irmandade do Anel* (2001); *O Senhor dos Anéis: As duas Torres* (2002) e *O Senhor dos Anéis: O Retorno do Rei* (2003).

[18] *Harry Potter*: http://www.clickjogos.com.br/jogos/harry-potter-saga/
O Senhor dos Anéis: http://jogosonline.uol.com.br/tag-jogos-do-senhor-dos-aneis.html#rmcl

[19] Loja *online Harry Potter*: https://www.harrypotterplatform934.com/
Loja *online* com produtos de *O Senhor dos Anéis*: http://www.nerdstore.com.br/senhor%20dos%20aneis

ficção, e assim se valer das especificidades que cada mídia permite explorar para ampliação do conhecimento.

Quando se fala em mídia convergente refere-se a determinados conteúdos que podem ser acessados em diferentes plataformas, mas não apresentam alterações. Por exemplo, a plataforma *Netflix* permite que o mesmo filme seja visto pelo *smartphone*, pela televisão ou pelo computador, enquanto a transmídia se refere às múltiplas possibilidades de abordar um tema em diferentes mídias, com informações complementares e adicionais, tais como um filme, um jogo ou um fórum de discussão; ou seja, informações novas podem ser adicionadas a cada mídia diferente.

A transmídia não supõe que o consumidor acesse todas as plataformas, mas caso tenha acesso, terá a possibilidade de ampliação de informações adquiridas. No que se refere ao acesso ao conteúdo, terá uma gama maior de conhecimento e informações; ao ler um livro, assistir ao filme, ler as histórias em quadrinhos, jogar no videogame ou no computador e participar das redes sociais sobre o tema, novas informações são adquiridas e outras são melhores fixadas. Esse conjunto possibilita substancialmente um maior nível de conhecimento da obra, além de ser um exercício de memorização que ajuda a abstrair as ideias principais. No vídeo-game, por exemplo, é possível escolher a rota, o nível de desafios do jogo, escolher o personagem com o qual se identifica e personalizá-lo para jogar, além de explorar o ambiente do jogo e relacioná-lo aos conhecimentos prévios sobre esse jogo que podem ter sido adquiridos em livros, filmes ou plataformas de discussões. Nesta lógica, o jogo é também uma forma de experimentar o que se conhece sobre o personagem/tema, ao mesmo tempo em que se explora um novo território cultural, que é o da experiência digital.

Como uma das possíveis consequências disso, temos a motivação ao consumismo; há uma linha tênue que vem carregada de propaganda para veiculação de produtos. A estampa de Harry Potter, por exemplo, pode ser encontrada nos mais diversos produtos, desde roupas, acessórios, material escolar e, principalmente, brinquedos. O produto, ao adquirir determinada estampa, adquire valor de consumo mais elevado. Outro ponto a se pensar é a ideologia veiculada nessas diversas plataformas, que em geral criam estereótipos e padrões de consumo. Neste sentido Bourdieu nos motiva a pensar a falsa sensação de liberdade de escolha que temos, principalmente aquelas induzidas pelos meios de comunicação.

> A televisão regida pelo índice de audiência contribui para exercer sobre o consumidor supostamente livre e esclarecido as pressões do mercado, que não tem nada de expressão democrática de uma opinião coletiva esclarecida, racional, de uma razão pública, como querem fazer crer os demagogos, cínicos. (BOURDIEU, 1997, p. 97)

A transmídia como parte da evolução dinâmica e crescente da mídia é desenvolvida no Brasil de modo abrangente, tanto no campo da ficção quanto da vida cotidiana. Até meados de 1950, a mídia impressa e o rádio eram os predominantes meios de adquirir informações. A partir desse período, a televisão começa a ganhar destaque e traz uma integração entre rádio, jornal impresso e televisão, aumentando o poder de alcance. Esse fato pode vir a ser um monopólio da informação, comunicação e entretenimento quando estes meios integram uma única empresa, por exemplo, a Rede Globo, que possui diversas plataformas de mídias (GAMBARATO; ALZAMORA, 2012).

A compreensão que se tem nesta pesquisa é que a transmídia envolve três frentes de desenvolvimento: informação, comunicação e entretenimento, ou seja, a mídia possui essas funções de trazer informações, comunicar acontecimentos e também de entreter. Como já foi dito anteriormente, a presença da transmídia no Brasil pode ser observada com a Rede Globo[20] de Televisão, que possui canais de TV com sinal aberto e por assinatura, portal de internet, rádio, jornais e revistas. Cada uma dessas plataformas tem um objetivo e um público específico; elas transmitem conteúdos e produzem visões de mundo.

No Brasil, até meados de 1990, a mídia brasileira era sinônimo de mídia de massa, com poder de influência sobre os consumidores em termos de entretenimento e informação. A partir de então, com o início do desenvolvimento para popularização da internet, inicia-se um processo de convergência midiática, que pode ser observado pela criação de portais de internet como Globo.com[21] e UOL[22]. Gambarato e Alzamora (2012) reuniram exemplos de como a transmídia está presente no Brasil de modo que percebemos a abrangência desta questão. Por exemplo, em termos de jornalismo, Profissão Repórter; no programa da Rede Globo de Televisão, apresenta-se um formato tele jornalístico e oferece uma gama de recursos interativos através de *websites* e redes sociais, nas quais possibilita aos espectadores dar sugestões de pautas e opiniões, e até mesmo avaliar o programa, para viabilizar sua continuidade ou não.

---

[20] Grupo Globo: InfoGlogo; Sistema Globo de Radio, Editora Globo, Rede Globo de Televisão, Som Livre, GloboSat e Zap (Portal de imoveis)
[21] http://www.globo.com/
[22] https://www.uol.com.br/

A busca pela audiência é destaque neste mercado; visa ao lucro e induz ao consumo de forma sutil: enquanto o espectador está interagindo com o tema, o *merchandising* também está presente, divulgando produtos e criando a necessidade do mesmo.

Outro exemplo de transmídia citado por Gambarato e Alzamora (2012), voltados para o entretenimento, são as telenovelas, como por exemplo *Viver a Vida* (2009 − 2010), da Rede Globo de Televisão, que, embora seja ficção, abordou um assunto em específico que envolveu grande parte dos telespectadores, como o caso da personagem Luciana, que após sofrer um acidente, ficou tetraplégica.

Na referida telenovela foi criado um *blog* para a personagem, chamado *Sonhos de Luciana*[23]; apresentado em formato de diário, são narradas as experiências cotidianas da personagem na condição de tetraplégica. Algumas narrações gravadas foram tele transmitidas, as demais, o espectador tinha acesso apenas por meio do *blog*. As narrações diárias desse *blog* objetivaram divulgar mais informações e dar voz à subjetividade das pessoas e também possibilitar o encontro de pessoas que enfrentam o mesmo problema numa tentativa de se fortalecerem e se apoiarem. O *blog* era interativo: os espectadores poderiam responder às postagens de Luciana e a equipe de produção respondia a alguns internautas em nome da personagem. Esse mecanismo se configura também como um modo de mensurar a recepção do público sobre a abordagem que está sendo feita, obtendo aprovação ou não, e contribuindo para a audiência e as propagandas; isso tornou a telenovela mais dinâmica e popular.

Como podemos perceber, aliados à transmídia de entretenimento e informação, está a sua versão do consumo, que se dá na interação entre uma telenovela, um filme, uma série ou até mesmo um telejornal, criando produtos com a estampa do tema em questão, divulgando a marca através dos personagens e de forma direta através da propaganda. Ao entendê-la como um conceito que pode adicionar informações para o espectador, é preciso também enfatizar a não neutralidade da mídia; ainda que haja uma grande possibilidade de adicionar informações sobre diversos temas, é preciso se atentar para a ideologia presente nestes meios.

Ao assistir a um telejornal, ler um jornal impresso ou uma revista, pode-se ter a impressão de obter informações com diferentes pontos de vista, quando isso tudo pode pertencer a um único grupo, que veicula a mesma ideologia, mas com uma linguagem

---

[23] *Link* do *blog*: http://gshow.globo.com/novelas/viver-a-vida/sonhos-de-luciana/platb/ Acesso em: 08/2017

diferenciada em cada canal de comunicação. Com isso, percebe-se a presença midiática demarcando fronteiras e impondo uma divisão sociocultural de ordem simbólica.

A diversidade de formatos em que o audiovisual se mostra presente é cada vez maior. Do ponto de vista pedagógico, esta questão deve ser vista com atenção, pois compreender a história sobre como o cinema foi empregado em função da sua forma de comunicar, demonstra que, apesar da infinidade dos meios em que a sua linguagem esteja assimilada, é possível pensar em um trabalho pedagógico com o uso de filmes produzidos do modo clássico – e, a partir disso, explorar tal linguagem com o foco na criticidade da mídia garantindo maiores possibilidades de ampliar conhecimentos.

Em suma, este capítulo possibilitou explorar as condições de existência do cinema envolto em uma dominação cultural sob a óptica da tríplice perspectiva: cinema, educação e estado, com a finalidade de entender como a linguagem cinematográfica foi se inserindo como elemento da cultura envolta em relações tácitas de propaganda, consumismo e desinformação, porém sob a roupagem da arte e entretenimento. Este fenômeno, que por um lado possibilita a globalização da informação e do entretenimento, por outro prisma, ao encontrar-se em seu estágio mais desenvolvido e sofisticado, principalmente em função da internet, se tornou um campo temerário em razão de extremismos propagandeados pelos mais diversos interesses que, direta ou indiretamente afetam escolhas políticas e ideológicas da população. Esta evolução e desenvolvimento se faz essencial e, por conseguinte, lidar com ela de maneira crítica como elemento da cultura na educação.

O cinema refletiu uma mudança social a nível global através da inserção das imagens em movimentos e a sua capacidade de transmitir informações e comunicar uma mensagem de maneira prática que ultrapassa fronteiras geográficas e atinge a dimensão individual e coletiva de significação e representação do imaginário social. Em sua história dividida em ciclos, nota-se um processo de resistência que enfrentou crises adversas para se manter produzindo a fim de se estabelecer como uma atividade viável, mas que, em um movimento de contradição, no qual a tecnologia e a arte, ora se juntam, ora se dispersam, move-se por direções opostas.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E MÍDIA: UM DILEMA DA ESCOLA NO SÉCULO XXI

Dada a compreensão da linguagem cinematográfica como uma técnica que se dispersou pelas plataformas midiáticas, suscitando diversas possibilidades para a sua utilização e apropriação, é essencial explicitar a educação como um instrumento de medição dos conhecimentos bem como o papel na escola nesta relação. Portanto este capítulo, tem por objetivo discorrer sobre o fenômeno da mídia como um árduo campo de disputa que diverge no seu propósito paradoxal, que se alterna basicamente entre ensino, entretenimento, manipulação e desinformação, para assim responder o segundo objetivo específico desta tese que é: Investigar em que termos, através do trabalho pedagógico é possível explorar os conceitos discutidos de modo que se potencialize o ensino.

Para tanto, será articulada a relação entre educação midiática e potencial educativo do cinema e seus desdobramentos sociais, como a naturalização de conceitos que impulsiona a criação de estereótipos por meio do audiovisual; esta articulação dará pistas que nos auxiliem a pensar sobre a possibilidade do uso de vídeos no trabalho pedagógico, objetivando uma educação crítica diante da mídia, potencializando o ensino e ampliando o capital cultural. Diante disso, a reflexão para este capítulo será sobre o formato para o trabalho pedagógico com filmes, se considerarmos a mídia como uma nova forma de linguagem na sociedade.

2.1. Educação, Escola e Capital Cultural

A sociedade, ao longo da história, é marcada por mudanças, transformações e invenções. No século XX, podemos considerar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do audiovisual como uma das mais importantes criações que desencadeou uma série de transformações culturais, principalmente no que se refere à informação, ao entretenimento e também à publicidade. Williams (2016) ao discutir a televisão na sociedade, questiona a facilidade que temos em descrever seus efeitos no comportamento social, nas condições psicológicas e culturais dos indivíduos e, lança a seguinte questão: “E, se pensarmos nela [a televisão] como causa, de que tipo ela seria e que relação possuiria com outros tipos de causa?” (p. 23). Entender a televisão e/ou o audiovisual como causa ou efeito possibilita entender, também, o papel e a atuação dos meios de comunicação na sociedade, isto é, a

televisão como uma causa reproduz o que a sociedade está vivendo. E ela retrata, ainda que parcialmente, o que a sociedade produz e, neste sentido, é possível controlar de alguma forma os efeitos que se produzem; do contrário, a televisão como um efeito nos induz à seguinte questão: "Se a tecnologia, como é usada, é de fato um efeito, a que outro tipos de causa e outros tipos de ação devemos nos referir e relacionar a nossa experiência de seus usos?" (WILLIAMS, 2016, p. 24).

Pensar a tecnologia e os meios de comunicação como um efeito causado por uma demanda social, que a cada dia se torna mais necessária em função da modernização e da necessidade da rapidez da comunicação entre os indivíduos, evidencia-a como característica cultural deste período e carrega consigo desdobramentos do seu uso indiscriminado. A forma como os meios de comunicação são conduzidos se torna significativa neste processo; porém não podem ser observados e analisados apenas pelos produtos de comunicação, e sim no processo social e cultural no qual estão inseridos. Em outras palavras, a questão da sua utilização na sociedade está associada à concepção de educação adotada, mais especificamente como a educação é entendida na e para a sociedade.

No século XXI, faz-se necessário o domínio e a leitura dos meios de comunicação, tendo em vista a importância que a mídia ocupa na sociedade, como meio de transmitir informação, entreter e, principalmente, de formar opiniões. A escola enquanto a instituição de educação formal mais difundida, embora não a única, deve oferecer suporte e alfabetização aos sujeitos em todos os aspectos, isto é, possibilitar a máxima humanização pautada em bases consistentes, não só ao acesso dos conteúdos, como também ao domínio de leitura das mais diversas formas que as informações são comunicadas e transmitidas. Ser letrado na sociedade contemporânea significa ter pensamento crítico e ativo não apenas sobre materiais impressos ou na linguagem oral, mas também na linguagem audiovisual.

A educação como um processo que visa transmitir conhecimentos e valores que contribuem para a vida não é exclusividade da escola; esse processo educativo também está presente nas diversas relações sociais em que o sujeito está inserido; a educação que se recebe pela família, igreja, dentre outros espaços que este indivíduo frequenta ou mesmo os recursos a que ele tenha acesso. Esses conhecimentos podem ser entendidos como capital cultural, que poderá servir como instrumento para mediar as escolhas, renúncias e a forma de se portar em relação ao seu grupo e a outros (BOURDIEU, 2007).

Neste sentido, Bourdieu pontua que:

> As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. (BOURDIEU, 2007, p. 46)

Tendo como fator determinante, em primeira instância, o capital econômico representado pelos bens duráveis e pelo salário, as escolhas do sujeito sempre serão mediadas por esta vertente, ainda que se reconheça a importância da escola. Mello Neto (2015) entende que a classe trabalhadora percebe, desde muito cedo, a necessidade de deixar a educação escolarizada em segundo plano; o trabalho é a prioridade para manutenção básica da vida; esses valores sustentados pela condição imediata do sujeito são normalmente atribuídos aos seus filhos, dão continuidade a um movimento que privilegia o capital em detrimento do trabalhador e a sua formação integral.

Ainda que haja a consciência da importância da escola por parte da classe trabalhadora, as escolhas e as decisões sobre a vida escolar dificilmente ocuparão o primeiro lugar para a decisão de tais membros, porque o determinante está relacionado às condições econômicas. É necessário assegurar aos alunos uma experiência educacional que possibilite o acesso e o domínio dos conhecimentos socialmente acumulados, de maneira que possam ter consciência do processo de exploração do modelo de sociedade no qual estão inseridos; muitas vezes a escola será o único lugar onde o sujeito terá essa oportunidade. Além disso, a educação escolarizada é um dos instrumentos que institucionalizam o capital cultural, dando credibilidade e valorizando sua atuação social, contribuindo para legitimar ou marginalizar questões.

Ao pensar em uma educação crítica, vale considerar também, as mudanças e os avanços da sociedade, principalmente em relação à comunicação, visto que as formas de se comunicar na sociedade no século XXI passaram por diversas transformações. Por isso uma nova relação entre a escola e as novas linguagens dos meios de comunicação surge e, como demanda para a educação, cabe ensinar a leitura dessa nova linguagem.

A mídia requer a apropriação do seu uso para além do simples acesso, proporcionando códigos necessários voltados a sua utilização, criando um maior domínio sobre tal recurso. A internalização de seu emprego de maneira crítica possibilitará um melhor aproveitamento dos recursos midiáticos disponíveis através da problematização e ampliação da compreensão de conteúdo, explorando o seu entorno e possibilitando maior compreensão dos códigos de comunicação. Por este ângulo, entende-se que o uso do audiovisual como

ponto de partida para explorar a criticidade da mídia contribuirá com a aquisição do capital cultural no seu estado incorporado, que, para Bourdieu (2007), também consiste no domínio da língua culta, nas questões da educação escolarizada, bem como em sua atuação sobre gostos e escolhas.

Bourdieu (2007), ao discutir as desigualdades frente à escola e à cultura, problematiza a questão da arte, mostrando que o interesse pela cultura erudita está calcado também em um acúmulo de capital cultural. A publicidade, para esses meios, não é o elemento direto que leva o sujeito a frequentar altos centros de cultura (teatros e museus, por exemplo). Esta escolha está ligada ao *ethos* (conjunto de princípios interiorizados que guiam a conduta do indivíduo de forma inconsciente, ou seja, a formação do *habitus*), e é um elemento que contribui para aquisição e ampliação do conhecimento sistematizado.

> *Habitus* surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p.63)

Enquanto alguns sujeitos ampliam mais os seus horizontes, os demais não se sentem parte ou no direito de acesso ao conhecimento mais elaborado ou à arte. Bourdieu pontua que "os membros da classe 'culta' se sentem no direito e no dever de frequentar esses altos centros de cultura, dos quais os outros, por falta de cultura suficiente, se sentem excluídos" (BOURDIEU, 2007, p. 62).

Em uma realidade em que as desigualdades sociais e culturais são acentuadas, na qual as famílias não dispõem de capital cultural institucionalizado, vê-se na escola o potencial de reverter este quadro, principalmente instrumentalizando os alunos com o domínio da linguagem nas suas diversas formas de apresentação (BOURDIEU, 2007). Ao explorar o uso do audiovisual nos seus diferentes aspectos, possibilita-se a ampliação do capital cultural já mencionado, o que para a classe trabalhadora ainda é um desafio, principalmente no que se refere ao conteúdo erudito. Ainda que com os mesmos acesso aos mesmos recursos os alunos obtêm resultados diferentes. Ao se adentrar a um novo espaço, por exemplo, na escola, o sujeito traz consigo seus conhecimentos prévios e sua visão de

mundo; essa diferença de conhecimentos, vivencias e perspectivas destoam as possibilidades de competição igualitária proposta pela escola. A escola que, sob a ótica de uma instituição imparcial, se ancora em uma neutralidade que esconde nos seus conteúdos predeterminados, as crenças e os valores dos grupos dominantes como via a estabelecer isto como cultura única.

Assim como é importante o domínio da escrita e da leitura que, conforme Bourdieu (2007) culmina na aquisição de capital cultural institucionalizado, o olhar mais apurado para a mídia como um elemento preponderante da cultura pode agir da mesma forma. As produções audiovisuais são também enunciações que apresentam conhecimentos e informações que são consumidas no mercado, permitindo através de suas ideologias, explicar, induzir e ensinar.

O audiovisual possibilita que grande parcela das pessoas sejam educadas através da sua linguagem (via cinema e televisão, por exemplo), deixando de lado o texto escrito, formando, assim, sua inteligibilidade a partir de recursos de imagens e sons. A proximidade desses recursos com a oralidade faz mais sentido para o espectador que um texto (ALMEIDA, 2001). Vale destacar que independentemente da plataforma de acesso, as imagens em movimento estão presentes no cotidiano, seja para se atualizar através de noticiários e telejornais, busca de manuais pelo YouTube, nos momentos de lazer através de filmes, séries, novelas ou programas de esporte, e até mesmo durante as atividades do cotidiano; é possível acessar quaisquer desses recursos também pelo *smartphone*. Ainda que o acesso a tais bens de consumo seja desigual, devido a variedade de produtos com inúmeros formatos, o acesso acontece. Dessa forma, o domínio de leitura e interpretação dessa linguagem se faz tão importante quanto o domínio da leitura e da escrita, uma vez que o acesso às mensagens dos meios de comunicação é um processo prático e está presente no cotidiano, influenciando modos de agir e de pensar.

2.2. O potencial educativo do cinema e a naturalização de conceitos

Com a consolidação da invenção do cinema e o posterior desenvolvimento da técnica cinematográfica, foi possível retratar os mais variados temas. Ao romper o obstáculo da fronteira, o audiovisual também se caracteriza como um instrumento que possibilita o contato visual com outras artes, como a música, a dança, o teatro, contribuindo, assim, para

despertar outros interesses e ampliar o repertório de conhecimento. A linguagem do cinema, assimilada nos mais diversos meios informacionais e de comunicação, pode contribuir e reforçar a ideia de representações sociais criadas no senso comum atuantes no imaginário social. Em outras palavras, ele não só transmite ideias, conhecimentos ou mostra novas perspectivas; ele também ajuda a reforçar tudo isso.

Um exemplo disso são as concepções de rural e urbano retratadas de modo dicotômico; geralmente a sua abordagem em filmes se dá como uma contraposição; isso acarreta imagens, ideias, conceitos e visões de mundo que se instauram no imaginário social do sujeito. Ainda que ele não seja passivo diante dos meios de comunicação e que receba as informações e as processe a partir de seu crivo, esta linguagem atua como um instrumento que reforça os ideários nas mais diferentes conotações, desde uma perspectiva crítica até uma ideia distorcida e depreciativa.

No entanto, Saviani (2010) pontua que

> [...] o sujeito não é totalmente determinado, sujeito e objeto determinam-se reciprocamente; o sujeito cria, projeta, prevê, com base na prática social, no conhecimento acumulado, na observação do movimento real, valendo-se de suas necessidades (materiais e espirituais), que lhe provocam dúvidas, sentimentos, emoções e lhe exigem interpretações, explicações, representações; enfim, o sujeito também interfere na realidade. (SAVIANI, 2010, p. 59)

A recepção que temos dos meios de comunicação contribui para a representação que temos das coisas e objetos; sejam eles abstratos ou não, passam a integrar o imaginário do sujeito, que pode ser entendido como um campo de conflitos e disputas por dominação ideológica e hierárquica. Na medida em que o sujeito absorve a mensagem, isso poderá moldar sua conduta, a representação que permeia o imaginário social também contribui com a inserção e aceitação de novos padrões e ideias, e contribui para discussão e reflexão de temas polêmicos na sociedade.

Neste sentido, Baczko (1985) nos faz pensar em um imaginário como instrumento de dominação voltado ao poder, ou seja, à produção de imagens que atuam com o intuito de defender uma ideia e assim se apropriar dos meios de comunicação como uma ferramenta a mais para criação simbólica de representações que serão levadas para o mundo social.

Vale ressaltar que constitui o imaginário social todas as experiências e vivências anteriores do sujeito, e o cinema age também como instrumento para concretizar, idealizar

e dar forma às ideias e conceitos. O audiovisual — entendido como uma ferramenta de grande poder de persuasão e que possibilita o aprendizado por meio de imagens e sons —, tende a facilitar a apreensão do significado emitido na sua mensagem e do mesmo modo, reforçar estereótipos que compõem as referencias do sujeito.

Partindo da premissa que as experiências prévias interferem na forma como nos comportamos diante do seu contexto, com base em Duarte (2002), infere-se que as imagens e sons são criações embebidas de intencionalidades e subjetividades, inexistindo neutralidade na sua produção midiática. Isto é, todo o conhecimento e as informações que obtemos previamente servirão como um mediador das futuras ações. Nesse sentido, considera-se que o trabalho pedagógico com audiovisual em uma perspectiva crítica, deve problematizar os conteúdos visando a desnaturalização de conceitos que criam visões pejorativas ou falseiam a realidade. Para melhor visualizar essa questão, apresentamos a seguir exemplos de reprodução caricaturada que correspondem a representação visual do caipira que podem passar a fazer parte do universo de referencias do sujeito:

Figura 1 - Personagem Pirola (Mazzaropi), o Padre e o burro

Fonte: Filme O Jeca Macumbeiro [24](1974)

Figura 2 - Chico Bento e o burro

Fonte: Episódio O caso do burrico (2004)

[24] A imagem pertence ao acervo Museu Mazzaropi e o direito de uso foi cedido pelo Instituto Mazzaropi

Figura 3 - Neco, Zulmira, Quinzinho e o burro

Fonte: Filme Tapete Vermelho (2006)

Figura 4 - Candinho e o burro

Fonte: Telenovela Êta mundo bom (2016)

A imagem que se atribui ao "caipira" em *O Jeca Macumbeiro* (1974), Turma da Mônica no episódio *O caso do Burrico* (2004), no filme *Tapete Vermelho(2006)* ou mesmo na telenovela *Êta Mundo Bão* (2016), possuem praticamente as mesmas características, e isso ocorre devido à reprodução sistemática e progressiva que se consolida pela mídia, criando um ideário sobre indivíduos, etnias, grupos sociais, ou mesmo dando forma à imaginação, no que se refere a representações de criaturas mágicas, divinas, maléficas, dentre outras. Tais representações, criadas para os personagens caipiras, possuem a mesma entonação descrita por Tolentino (2001) que, ao analisar a imagem do caipira no cinema através dos filmes de Mazzaropi, escreve:

> Nos filmes da PAM [Produções Amácio Mazzaropi], Mazzaropi representaria os tipos ingênuos, atrapalhados, mas, sobretudo, daria forma ao tipo caipira, ao qual conferiria uma imagem grotesca que a partir de então se converteria numa espécie de protótipo do homem pobre rural, ou

> daquele que não está em dia com os códigos da modernidade: o tal individuo sem traquejo social de que fala Aurélio Buarque de Holanda na sua definição dicionaresca do vocábulo caipira. (TOLENTINO, 2001 p. 96)

Tolentino (2001), em sua análise sobre o Jeca Tatu — personagem de Monteiro Lobato em que Mazzaropi se baseou —, mostra que a imagem que se tem do Jeca é negativa. Tomando como base seus filmes, observa-se que "a figura do nosso caipira se compõe desse homem preguiçoso, indelicado, que é capaz de desperdiçar o leite para fazer valer sua opinião ou supremacia em relação à mulher" (p. 102). Ainda em suas análises, a autora observa que a representação do Jeca se refere a um sujeito ardiloso embutido de uma falta de ética.

> No discurso desse narrador, esse sujeito pré-urbanizado e pré-desenvolvido está e parece sempre ter estado aquém da humanidade, tal como o máximo representante desta geleira, o caipira visto pelo Jeca Tatu: preguiçoso, mal-educado, dotado de uma esperteza ingênua, mas ultrapassada como uma piada antiga, esperaria apenas comer, sem precisar desempenhar qualquer esforço. As necessidades de Jeca são pouco mais que as de um bicho, pois o caipira do filme não se mobiliza. Aliás, bem ao contrário, é mobilizado por aqueles que estão em dia com os tempos modernos, seja na condição de herói ou vilão, categorias nas quais esse homem do campo nem ao menos se enquadra, dado o grau do seu desajuste em relação ao tempo vigente. Ridicularizado, porque representa valores que não condizem com o mundo do trabalho, da indústria, das cidades e dos códigos de consumo, fica bem se confinado no "seu lugar", onde podemos contemplá-lo à distância. (TOLENTINO, 2001, p. 297)

Sobre os filmes de Mazzaropi, Tolentino (2001) ainda nos traz uma importante constatação; ela mostra a imagem que se busca produzir do rural, distinguindo o homem rural rico do pobre. Em uma das histórias, Jeca Tatu torna-se rico; com esta mudança social o seu comportamento também muda. Ele torna-se coronel, e passa a tratar sua mulher com respeito. Esta atitude não acontecia quando ele era pobre. Tolentino nos diz que assim "fica a sugestão de que essa é também uma herança do homem pobre rural a ser extinta com ele" (2001, p. 119).

Embora não necessariamente todo indivíduo que ao se deparar com tais representações as tomarão como verdade, é preciso se atentar para o fato de que isso pode propiciar a criação de uma imagem enviesada sobre aquilo que se desconhece; não apenas em relação ao caipira, camponês ou assentado, mas a qualquer outro assunto, como questões políticas, raciais, religiosas, entre outras que fazem parte da diversidade que forma o país.

O cinema se constitui como um espaço que em que há "uma correlação estreita entre uma imagem fílmica e um determinado espaço geográfico e sua contrapartida na realidade concreta" (COSTA, 2013, p. 252). Assim, não há apenas um recorte fotográfico, mas também a construção de um mundo, a partir da compreensão da imaginação como significação, isto é, as representações de determinado filme devem ser compreendidas em dois aspectos interligados. Estas seriam as "apresentações-interpretações" — as narrativas, as imagens fílmicas e os significados que elas constroem/produzem — e, também, as *"*imaginações*"* — relacionadas aos lugares e espaços "imagetificados" e narrados (COSTA, 2013, p. 252).

De maneira sutil, as ideias emitidas na mensagem passam pelo crivo do espectador e ele as interpretará a partir das suas experiências e visões de mundo. Enquanto espectador leigo, fazer a distinção de que o audiovisual é um recorte de um ponto de vista ou uma representação, não é um processo simples. Ele não está habituado a questionar a veracidade das informações ou das intenções daquele tipo de pensamento veiculado em telejornal, telenovela ou mesmo em um filme devido a maneira envolvente e convincente que a informação pode ser tratada através dos recursos que se utilizam nesta linguagem. Um simples questionamento pode nos levar a pensar em outras possibilidades, enxergar outros pontos de vista, observar os fatos por outro ângulo, e obter outras opiniões, e não simplesmente a aceitação da opinião midiática sobre os fatos e acontecimentos.

Para Fantin (2009), a experiência do espectador também envolve a memória e a imaginação, que a torna subjetiva. No mesmo sentido, Setton (2011, p. 35) pondera que "elementos relativos aos determinantes de classe, gênero, etnia, religião são, a todo tempo, filtros dos processos de recepção e ressignificação das mensagens, sejam homogêneas ou padronizadas", isto é, apesar da intenção, a ideia que se pretende transmitir pelo cinema ou qualquer outra mídia não necessariamente corresponde ao modo como o sujeito vai se apropriar enquanto significado para si. A percepção sobre as diversas formas possíveis para a recepção de conteúdos, neste caso a recepção do audiovisual, não é homogênea; o mesmo filme pode conduzir a diferentes percepções e entendimentos para alunos em uma mesma sala de aula. O que é entretenimento para uns pode ser ofensivo para outros.

As mensagens vindas da mídia são produtos construídos com a utilização de uma linguagem própria, que se vale criatividade, com suas próprias regras para se expressar, o que possibilita uma diversidade de compreensões no que se refere à recepção, pois são construídas a partir de um ponto de vista. Setton (2011) exemplifica tal apropriação através

das novelas: enquanto um grupo tem acesso a tais programas, em função da sua condição social possibilitar e utilizar isso como meio de entretenimento, um sujeito de outro grupo social, em função da sua carga cultural, ao ter acesso ao mesmo conteúdo televisivo, pode se apropriar de valores que até então não conhecia. Uma mesma programação televisiva produz sentido de maneira diferente no espectador, guiado por sua trajetória e por seus ideais adquiridos previamente por meio de relações externas que ele possui.

Pensando o cinema como parte de uma arte voltada à criatividade, sabe-se que a recepção dessa arte não é algo que a ser considerado como padronizado — uma vez que a mesma mensagem pode produzir diferentes interpretações. Petrie e Boggs (2006) reforçam que o conhecimento prévio que o sujeito possui será elemento de destaque para a compreensão das referências do filme, percebendo mensagens implícitas. Dessa forma o leitor do filme terá possibilidades de ampliar tal leitura ao estabelecer a relação do audiovisual com a realidade e, também criar referencias de objetos que ainda não tinha conhecimento.

Outra forma de percebermos esta atuação midiática seria através da observação da representação das imagens de anjos, fadas, princesas, gnomos e outras criaturas mágicas ou abstratas e nos perguntarmos: qual o parâmetro utilizado para esta construção? O cinema, como recurso dos meios audiovisuais de cunho popular, consolida-se como importante meio de difusão e divulgação cultural, contribuindo para as representações de coisas, objetos, pessoas e grupos sociais; porém, com visões e posturas muitas vezes utópicas ou depreciativas no modo de se referir a esses personagens ou sujeitos. E não apenas no que concerne às suas características físicas, mas também à construção social e psicológica do perfil do personagem. Há ainda a manipulação das cores, criando, por exemplo, o padrão rosa para meninas e azul para meninos, ou a definição de cores para representar o bem e o mal.

Um dos elementos que contribuem para uma suposta legitimação de ideários é a impressão de realidade proporcionada pelo audiovisual na medida em que a representação visual e auditiva capta a atenção e facilita o processo de memorização, estabelecendo relações e dando formato às coisas.

Aumont (1993) explica que o fenômeno de aceitação da veracidade no cinema se dá devido à percepção de que os movimentos são da mesma forma como percebemos o cotidiano: a visão não consegue perceber a sequência de imagens, mas sim o movimento, que não é real, apenas uma falsa percepção de realidade. A percepção visual facilita a

assimilação, o que, por sua vez, atribui determinada representação. Bernardet (1991) explica que o audiovisual oferece diversos recursos agradáveis ao nosso olhar e que nos submete à história contada; além disso, a visualização do movimento nos dá a impressão de veracidade e não de um recorte filmado de determinada realidade a partir de um ponto de vista específico. Essa sensação de que o que está sendo visto é real, ocorre porque "no cinema, fantasia ou não, a realidade se impõe com toda força" (BERNADET, 1991 p. 13), isto é, a representação criada por esta linguagem atribui facilmente a forma ao sujeito a que ela se refere, atribuindo também o juízo de valor sobre ele, tendo, assim, um senso de autenticidade. Ao abordar esse conceito, Bourdieu (1997) reflete:

> Esse poder de evocação tem efeitos de mobilização. Ela pode fazer existir ideias ou representações, mas também grupos. As variedades, os incidentes ou os acidentes cotidianos podem estar carregados de implicações políticas, éticas etc. capazes de desencadear sentimentos fortes, frequentemente negativos, como o racismo, a xenofobia, o medo-ódio do estrangeiro, e a simples narração, o fato de relatar *to record,* como *repórter*, implica sempre uma construção social da realidade capaz de exercer efeitos sociais de mobilização (ou desmobilização). (BOURDIEU, 1997, p. 28)

Neste sentido a mídia atua como uma lente que direciona as pessoas a perceberem as relações ali abordadas segundo seu ponto de vista. O cinema, além de ser um objeto que reproduz práticas culturais, também é um instrumento de formação, de cunho educativo que, a depender da abordagem adotada, legitima ou marginaliza questões. Um filme pode servir tanto como forma de lazer quanto material que auxilia na compreensão social, política e econômica de determinado assunto, ou seja, "o filme é veículo de (in)formação para se apreender a realidade social e essa possibilidade de acesso ao conhecimento conduz o espectador a outros saberes" (SILVA, 2013, p. 720).

O audiovisual se constitui como um objeto que vai além de um recurso tecnológico; em função da representação do real, as possibilidades de gerar emoções e facilitar o entendimento ao emitir uma mensagem é o elemento determinante para credibilidade deste recurso. À vista disso, é possível dizer que os meios audiovisuais se tornaram um dos instrumentos paradoxais para a educação e comunicação, que apesar da eficiência, por outro lado, também pode tomar outras dimensões, oferecendo diferentes modos de subjetivação, por exemplo, como meio de alienação e mascaramento da realidade, isto é, simplesmente

estimular que se deixe levar pelas imagens em movimento, seja através de filmes, novelas, telejornais ou outros meios audiovisuais.

Mesmo paradoxal, o audiovisual é elemento de forte inserção no cotidiano e está presente principalmente na formação das crianças e dos jovens (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015). Isso gera uma preocupação sobre o tipo de formação e de leitura que se desenvolvem a partir dos meios de comunicação, assim como demanda uma reflexão sobre novos fundamentos para se pensar na prática de leitura de tais meios no ambiente escolar, o que se caracteriza como um desafio para o trabalho pedagógico em vista da grande produção de filmes e de um compromisso com a educação que assegure, principalmente, o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados. Como recurso de comunicação e de linguagem, o sujeito precisa instrumentalizar-se para o seu uso de modo que vá além da utilização funcional, evitando ao máximo a recepção passiva, contribuindo tanto para a visão crítica quanto para a ampliação dos conhecimentos e, por conseguinte, a possibilidade de ampliar o capital cultural.

Atualmente, encontramo-nos submetidos a vários tipos de mídias imagéticas, dentre elas o cinema e a televisão, que transmitem mensagens a todo tempo. Montón (2009) problematiza o fato de não possuirmos meios adequados para a valorização desses instrumentos com os quais convivemos, pois "ensinamos-lhes a interpretar a palavra escrita, mas não lhes damos rudimentos mínimos para 'ler' as imagens" (p. 33).

Nesta perspectiva, Fantin (2007) problematiza a inserção da mídia e de aparelhos midiáticos no cotidiano, propondo uma reflexão sobre a questão da alfabetização diante dessa nova gama de produtos de linguagem. Tendo em vista tal problematização, consideramos que esta "alfabetização" necessita centrar-se na escola. Deste modo, concorda-se com Saviani (2013) que a escola deve ser única e prezar pelo ensino dos conteúdos sistematizados pela humanidade, possibilitando o domínio dos diversos códigos. O domínio de recursos audiovisuais torna-se necessário para o processo educativo, dado que estão postos na sociedade e desempenham papel educativo e formativo e, consequentemente, devem ser tratados na escola, que é o espaço privilegiado para o ensino.

Ao discutir a questão do ensino, Fischer (2011) articula a ideia da formação docente a uma educação do olhar, voltada para a ética-estética, da qual o cinema faz parte. Essa formação não se resume à busca de uma interpretação superficial do cinema, pelo contrário, exige a necessidade de que, na formação de professores, haja uma problematização sobre o que representa um filme, por se constituir como uma nova narrativa e linguagem corrente

socialmente. Dessa forma, o cinema não deve ser utilizado como um mero recurso para não tornar a aula monótona, mas sim como um instrumento de linguagem que precisa ser entendido e explorado, evitando uma utilizaçao instrumental deste recurso.

Ao trabalhar com cinema na escola devemos estar atentos ao fato de que somos também "alfabetizados" por imagens, pois "elas vêm, chegam, trazem referências, memória, aprendizados, esquecimentos, ideias, inserem-se politicamente no nosso espaço privado e social e nele se instalam. E muitas vezes, diante disso, apenas dizemos: é assim mesmo". (MOELLMANN, 2009, p. 22)

A existência de imagens em movimento é uma das características da cultura contemporânea (CAMARGO, 2009) — e, com isso, devemos aprender essa nova leitura: a escola deve contribuir no processo de 'ensinar a ver' o cinema, pois "ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam" (DUARTE, 2002, p. 107).

O cinema possui também caráter educativo e, no campo da educação, é possível explorar o seu potencial de ensino por intermédio de filmes (DUARTE, 2002; FERNANDES, 2007; FABRIS, 2008). O cinema e a educação são formas de socialização dos indivíduos, e ambos, como instrumentos de construção cultural, produzem saberes, identidades e visões de mundo. Os meios de comunicação de massa, de modo geral, exercem uma função pedagógica sobre o sujeito, pois, ao assistir um filme, independentemente do motivo que nos conduziu a ele, é possível que empreendamos uma aprendizagem.

Com base na complexidade dos meios de comunicação e mais especificamente do audiovisual, surgem indagações sobre a maneira como operar isso no currículo escolar de modo que potencialize o ensino, amplie a criticidade diante da mídia em face a desnaturalização de ideias pejorativas.

No que se refere ao audiovisual, este possui caráter extremamente educativo na medida em que cinema e educação são formas de socialização dos indivíduos, além de ser uma instância cultural que produz saberes, identidades e visões de mundo. Nesse sentido, faz-se necessária uma visão crítica e consciente diante do cinema, visto que sua produção pode ser manipulada e distorcer fatos. O cinema pode reproduzir em parte o real, da mesma forma que pode criar uma ilusão da realidade. A ficção é própria do cinema, possibilita a invenção de costumes e tradições. O espectador é um sujeito que possui uma interpretação do que vê, e essa interpretação depende de suas experiências prévias (DUARTE, 2002) — uma educação que se preocupe com essa linguagem deve se atentar, também, para crenças,

normas, padrões e convicções que se mostram neste material e explicitar seu embate com a realidade.

Um trabalho voltado para Educação Midiática, seja pensado na transversalidade do currículo ou mesmo na criação de disciplina específica se faz importante, porque a cultura da mídia pode influenciar o sujeito no processo de construir valores, comportamentos e até induzir sutilmente estilos de vida de forma que se predomina e impõe uma visão sobre determinada questão em detrimento de outra.

Entendendo os recursos audiovisuais como um dos elementos culturais, é preciso enfatizar que "a cultura tem a capacidade de organizar e classificar nossos pensamentos. Assim, ela fornece os pontos de apoio e de orientação para os nossos comportamentos" (SETTON, 2011, p. 21). Nesse sentido, é essencial que a escola, enquanto instituição principal para o processo educativo formal, instrumentalize seu trabalho com a mídia de modo geral, considerando como principal o elemento audiovisual, de forma que possibilite o viés crítico e amplie o conhecimento cultural do aluno.

Os conhecimentos não são mais adquiridos unicamente nas relações pessoais externas, através da família, escola, igreja ou partido político. É possível que o sujeito tenha conhecimento sobre ideologia política de outro país sem nunca ter estado lá. O fenômeno da tecnologia possibilita que as aquisições de novos conhecimentos se deem também de maneira virtual, acessando as mais diversas plataformas midiáticas (SETTON, 2011), principalmente as de mais fácil absorção de conteúdos, como as que são permeadas pelo audiovisual.

Do mesmo modo que os filmes, como um produto cultural que auxilia no processo de aprendizado, reforça opiniões, ajuda a adquirir novos conhecimentos, ele também, como a mídia de maneira geral, está sujeito ao fenômeno conhecido como *Fake News,* que desenvolve um processo de desinformação, porém com aspecto de ser verdadeiro. Por isso para a educação crítica em relação à mídia deve questionar ideias difundidas e ideologias propagadas; isto é, instrumentalizar o aluno, ajudando-o a buscar fatos e informações e, assim, poder refutar ou comprovar o conteúdo ali apresentado.

Neste sentido, Bourdieu (1997) identifica duas categorias de debates presentes no jornalismo: debates verdadeiramente falsos e falsamente verdadeiros. O primeiro se refere aos discursos que são reconhecidos rapidamente como falsos, devido a incoerências e contradições evidentes; o segundo é aquele em que o apresentador induz perguntas que não necessariamente contribuem com o fato apresentado e dá o tom do discurso com o seu

comentário, podendo ser respeitoso ou não. “Tudo isso se manifesta de maneira infinitesimal, em nuances infinitesimais do tom, mas o interlocutor engole, engole a semântica aparente e a semântica oculta; engole ambas e pode ficar desnorteado” (BOURDIEU, 1997, p. 45).

A mídia é repleta de histórias, fatos, informações, porém é preciso diferenciar, dentro desse universo midiático, o fato da ficção. No que se refere às *Fake News*, elas são basicamente histórias publicadas na internet, que são parcialmente incorretas ou completamente falsas de modo deliberado. Vannuchi (2018) descreve este fenômeno como a “proliferação de notícias falsas pela emergência do debate sobre causas e efeitos dessas notícias” (p. 56). Assim, a *Fake News* possui o caráter de manipular e enganar os indivíduos por motivações políticas, o que difere da ideia de notícias falsas, que se dão, por exemplo, por erro de apuração de fatos, indução de um resultado movido por um erro prévio de apuração de fatos, ou indução ao erro da informação por via da fonte de informação. Assim, o conceito de *Fake News* “tem obrigatoriamente caráter manipulador e motivação política” (VANUCCHI, 2018, p. 59).

O fenômeno da mídia está interessado em impactar muito mais que conscientizar ou informar. O uso de palavras com grande força e que possa causar o espanto ou o choque associado à imagem geram graves consequências, “porque essas palavras fazem coisas, criam fantasias, medos, fobias ou, simplesmente, representações falsas” (BOURDIEU, 1997, p. 26).

É preciso entender que há uma intenção quando se põem ideias em circulação. A mídia não é neutra, assim como a educação também não é. Uma educação crítica para os meios de comunicação e especificamente para o audiovisual, pressupõe compreender a ideologia presente nas mensagens comunicadas e, assim, entender quais interesses circulam em tais ideias, isto é, ao compreender esta linguagem como potencial meio para ensinar e influenciar, mesmo que de maneira não formalizada.

2.4. Uma aproximação sobre alfabetização midiática

No Brasil, a mídia se intensifica com a popularização da televisão na década de 1960 (HIGUCHI, 2008) e, como desdobramento desse processo, os meios de comunicação criam uma tradição iletrada, que absorve os conteúdos midiáticos sem muitas vezes passar por um

senso crítico. O cinema e a televisão despertam nas pessoas a vontade de entender o mundo através destes recursos pela sua facilidade e comodidade (KAHIL, 2008).

Existem muitas ramificações sobre a discussão da alfabetização voltada para mídia visual, televisiva, cinematográfica, informativa, que de acordo com Buckingham (2007) cria a noção de múltiplas alfabetizações. As novas formas de se comunicar e transmitir mensagens também requer uma nova cultura de competência comunicativa. Considerando a dinâmica da mídia nas suas mais diversas plataformas, nesta pesquisa trabalhamos na dimensão da linguagem audiovisual buscando responder à questão sobre como utilizá-lo no processo educativo, contribuindo para a desconstrução de ideias pejorativas, aumento da criticidade em relação à mídia e potencializando a aprendizagem.

É indispensável, primeiramente, fazer a distinção entre alfabetização midiática (*Media Literacy*) e educação midiática para a criticidade mídia com enfoque na linguagem. Esta última, que é a questão desta pesquisa, pode ser entendida como um subgrupo da educação midiática, e visa principalmente ampliar o conhecimento cultural, adquirir uma visão crítica da mídia através do audiovisual e descontruir padrões depreciativos reforçados pelos meios de comunicação, enquanto a alfabetização midiática refere-se, principalmente, ao manuseio dos recursos.

A questão do conceito de *Media Literacy* muitas vezes está associada à ideia de *multiliteracy*, que no sentido literal da tradução seria as "múltiplas formas de Alfabetização", o que também envolve o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). À vista disso, Burn e Durran (2007) conceituam a *Media Literacy* como uma categoria dentro da noção de *Multiliteracy*. O termo Alfabetização Midiática, traduzido do inglês *Media Literacy,* acaba não sendo satisfatório para definição do conceito, visto que há mais de uma mídia envolvida nesta discussão e, também, pelo fato de a tradução da palavra *Literacy* como Alfabetização, no sentido que empregamos em português, torne o conceito algo mais literal do que a ideia sobre *Media Literacy* propõe, pois o termo está conectado também à ideia da literatura impressa e ao modo como as pessoas se relacionam e se engajam com a mídia de maneira mais ampla. Neste sentido, Wilson et. all. (2013) destacam que a alfabetização midiática em sua variedade de abordagens, adota diferentes nomenclaturas por autores no mundo todo, por exemplo:

- Alfabetização midiática;
- Alfabetização informacional;
- Liberdade de expressão e alfabetização informacional;
- Alfabetização no uso de bibliotecas;

- Alfabetização no acesso a notícias;
- Alfabetização computacional;
- Alfabetização no uso da internet;
- Alfabetização digital;
- Alfabetização cinematográfica;
- Alfabetização no uso de jogos;
- Alfabetização televisiva;
- Alfabetização publicitária.

Quando pensamos em alfabetização, imediatamente pensamos no aprendizado do alfabeto, aquisição gramatical e desenvolvimento das habilidades para codificação e decodificação de palavras e, assim, esperamos que essa decodificação possibilite interpretação, compreensão e produção de conhecimento.

> A etimologia da palavra permite-nos entender a alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto ou de apreender "[...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever" (SOARES, 1985, p. 19), como "[...] o sentido da palavra composta das duas primeiras letras do código grego" (PINO, 1993, p. 91) ou ainda como ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras; iniciação no uso do sistema ortográfico; processo de aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos, letramento (COELHO, 2011, p.61)

De modo geral, a alfabetização enquanto um conceito em transformação, envolve a utilização da linguagem e da comunicação, o que possibilita novas formas de socialização do indivíduo. Quando utilizamos esse conceito, nos remetemos à ideia de um processo de aprendizagem no qual são desenvolvidas as habilidades de leitura e de escrita, o que funciona como um código de comunicação na sociedade, mas quando nos referimos à alfabetização midiática, a que de fato nos referimos?

Buckingham (2003), ao explorar esta definição, aponta que o entendimento e o uso da alfabetização/educação midiática é cultural; cada grupo social tem diferentes apropriações deste conceito, ou seja, é possível que existam diversas alfabetizações midiáticas que envolvam diferentes funções e consequências. Cada grupo social tem diferentes tipos de acesso tanto à alfabetização, de modo geral, como à mídia, o que pode mudar a forma como cada um se apropria do conceito.

A ideia de alfabetização midiática de modo amplo é utilizada para se referir ao ensino e aprendizagem que proporciona o desenvolvimento das habilidades de acessar, analisar, criar e utilizar as mídias de forma consciente. A palavra mídia, como um termo genérico, é usada para se referir aos meios eletrônicos, digitais ou impressos com fins de comunicação.

Dito isso, podemos resumidamente considerar a alfabetização midiática como a habilidade de compreensão, análise e síntese dos conteúdos comunicados pela mídia para além do mero manuseio de recursos. No entanto, o conceito de mídia refere-se tanto a jornais impressos, revistas, telejornais, portais de internet, como também à televisão e ao cinema — que são formatos de apresentação de conteúdos completamente distintos na sua forma de comunicar uma mensagem e que atingem públicos diferentes. Isso nos leva a compreender a alfabetização midiática como uma ideia envolta de maior complexidade de formas e recursos do que imaginamos. Ao olharmos para a história do cinema e considerarmos este como precursor da mídia moderna, é possível perceber a necessidade de compreensão da alfabetização midiática como um processo mais amplo que apenas as habilidades de acessar ou de utilizar as mídias.

A educação midiática, mais que um treinamento, ela deve envolver análise, avaliação e, principalmente, interpretação e reflexão crítica, diferenciando as várias mídias, e, sobretudo, envolvendo um entendimento amplo do contexto social, econômico e institucional dos meios de comunicação; porém, mais que isso, é a capacidade de analisar criticamente os conteúdos comunicados. A questão que permanece para Buckingham (2003) é como devemos defini-la de modo que possamos ensiná-la nas escolas.

Com base no exposto anteriormente, compreende-se que o objetivo da educação midiática é contribuir com os sujeitos para desenvolverem o hábito de questionar e a habilidade de expressar as suas próprias necessidades e o pensamento crítico, entendendo a mídia como um instrumento que constrói mensagens em uma variedade de formatos, cada qual com suas particularidades, porém repletos de pontos de vista e juízos de valor. Por isso a importância da criticidade, das habilidades analíticas, da capacidade de comunicação e expressão do próprio pensamento. Ou seja, usar a mídia de forma consciente e efetiva torna o aluno hábil para julgar a credibilidade de informações provenientes de diferentes meios.

Como visto na história do cinema no Brasil, percebemos claramente uma grande tendência à utilização do audiovisual para propaganda e para a indução do comportamento, por ser considerado um poderoso instrumento de dominação ideológica. Desligar a TV ou não acessar filmes não é a solução viável diante da cultura que se instaurou; instrumentalizar o uso se faz necessário. Porém, a questão latente é como trabalhar com a educação midiática no ambiente escolar.

Para buscar uma possível resposta a essa questão, pontuamos que a alfabetização midiática deve ter como pressuposto a potencialização do conhecimento socialmente

construído, bem como a desnaturalização de ideias errôneas e tendenciosas transmitidas pelos meios de comunicação e atuar como uma resposta a esse complexo processo, desenvolvendo um pensamento crítico sobre o conteúdo, contribuindo para democratização das informações de forma consciente. A mídia pode construir, transformar e direcionar o conhecimento a que temos acesso, refletindo diretamente na subjetividade do sujeito. Por isso, a alfabetização midiática deve atuar no desenvolvimento de competências para ampliação do conhecimento e da cultura; isto é, desenvolver a capacidade de receber informações, colocar questões, desenvolver a crítica social, dando voz ao sujeito, tomando como base a compreensão de que o papel da escola é também promover a capacidade de falar, ouvir e discutir, no intuito de preparar o aluno para o exercício da cidadania. Neste sentido concorda-se com Saviani (2010) que:

> A escola, assumindo a função que lhe é especifica, a de ensinar, deve propiciar às classes populares a conquista do saber sistematizado. Isso exige, evidentemente, dos educadores, um compromisso político, que deve expressar-se na sua capacidade de ultrapassar as aparências e captar distorções — o que é impossível sem o domínio do conteúdo a ser trabalhado e dos métodos e técnicas que possibilitem sua transmissão-assimilação/apropriação. (p. 62)

Para além da preocupação sobre como deve se dar o uso de filmes no trabalho pedagógico, há também a preocupação sobre como integrar esse elemento a um pensamento e a uma visão crítica diante da mídia. Assumindo o audiovisual como um componente que caracteriza a sociedade e entendendo a sua estrutura carregada de conteúdo, informações e ideias, que contribuem com a formação e estão acessíveis, evidencia-se a importância da escola em possibilitar o domínio deste recurso, que a cada dia se difunde mais. A sua popularização, seja devido aos recursos tecnológicos ou mesmo à convergência e à transmídia, possibilitam a transição de conteúdos e a ampliação de informações de maneira simplificada, seja por meio de um *smartphone* ou computador. Por conta desta característica midiática, é preciso buscar uma forma de uso e apropriação destes recursos por parte da escola, de modo que ela ofereça um modo de utilização crítica e consciente deste meio. Isso nos mobiliza a pensar em uma educação que contemple a competência comunicativa e instrumentalize os alunos a acessar, entender e comunicar nesta variedade de contextos midiáticos.

A educação midiática para além de engajar o aluno no universo dos meios de comunicação enquanto uma linguagem que precisa ser apropriada, e que vise à ampliação dos conhecimentos por meio do aprofundamento do conteúdo comunicado, ela também deve desenvolver habilidades de buscar novos conhecimentos para que se possa atualizar e, ao mesmo tempo, analisar a credibilidade das fontes encontradas. O audiovisual deve compor o currículo escolar, não apenas como um recurso ou um instrumento auxiliar para o processo de ensino e aprendizagem e sim como uma linguagem que agrega uma competência comunicativa para o sujeito, preferencialmente mediada a partir da interdisciplinaridade, isto é, assegurando a comunicação entre as diversas áreas do currículo escolar.

2.5. Cinema e Educação: o estado da arte para curricularização da mídia

Ao nos atentarmos para a história do cinema e o seu uso social particularizado na educação, é perceptível a preocupação com relação ao cinema e educação especificamente sobre a utilização de filmes como ferramenta para o trabalho pedagógico e a sua incorporação no currículo escolar. Russell (2012) destaca que, historicamente, essas tentativas de incorporação de filmes no currículo escolar se deram principalmente pela percepção que este recurso pode aproximar o aluno do tema estudado de modo mais significativo que apenas a introdução do conteúdo através de livros didáticos e aulas expositivas.

O emprego dos recursos audiovisuais na educação não é uma prática nova ou algo recente; pelo contrário, o seu uso como ferramenta da didática é uma atividade bastante comum, principalmente no ensino de história ou na discussão de questões sociais (RUSSELL, 2012). Há uma variedade de usos, por exemplo, no ensino à distância através de vídeos instrucionais, como o caso do Telecurso[25], que utilizou imagem e som para compor tele aulas, que foram gravadas em formato de áudio e vídeo, podendo ser reproduzidas em casa, na ilustração de um determinado conceito ou mesmo um prêmio por bom comportamento.

Diante das mudanças e transformações sociais, culturais e tecnológicas que vivemos, cabe dizer que pensar a aplicação de filmes no trabalho pedagógico apenas através

[25] O Telecurso foi criado em 1978 em parceria entre a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho, que exibia Tele aulas de aproximadamente 15 minutos diários.

reprodução em um DVD *player* é uma prática obsoleta, da mesma forma que pensar a prática de fazer o filme na escola também se mostra como rudimentar e bastante restrita para uma sociedade que tem como característica o audiovisual. Berk (2009) aponta quatro características que representam mudanças históricas no uso da tecnologia na educação: 1- A variedade de formatos de vídeos; 2- A facilidade da tecnologia em aplicar vídeos em sala de aula; 3- A quantidade de vídeos que o professor pode usar, e, 4- A pesquisa em aprendizado multimídia, que possibilita o suporte teórico e empírico para o seu uso como uma efetiva ferramenta para ensinar. Essas questões indicam a necessidade de educar o aluno para a criticidade da mídia e para a sua percepção como um produto ideológico que reflete a sociedade.

Tais pontos abordados por Berk (2009) contribuem para a compreensão de que a cultura do audiovisual é algo presente no cotidiano e que não deve ser tratada como uma inovação. O autor pontua, que, além do variado acesso às plataformas de vídeo, também estão disponíveis recursos para sua produção. Pelo *smartphone*, por exemplo, é possível criar um clipe e disponibilizá-lo na plataforma do *YouTube*. Tanto o acesso quanto a criação não é algo que deva ser tratado como novidade. A atenção precisa estar voltada para a forma com que se usam tais recursos e como isso possibilita a formação do sujeito.

A produção acadêmica que busca situar o lugar da mídia na escola é vasta e com ricas contribuições para área. Além das obras já utilizadas aqui, indica-se alguns trabalhos desenvolvidos que evidenciam a preocupação da inserção do cinema na escola com os mais variados enfoques e que permitem aferir a dificuldade da sua incorporação no currículo escolar movido pelos mais variados motivos.

Deste modo, os estudos anteriores a este têm tratado as relações cinema e educação e se debruçado sobre a sua utilização em sala de aula e também analisando experiências isoladas deste trabalho. Sousa (2017) por exemplo, investiga a aproximação do cinema na escola através da análise do projeto "O cinema vai à escola" da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) no período de 2008 a 2015; foi analisado pelo autor em que termos tal utilização empobrece a experiência do cinema, destacando que a sua aplicação com o objetivo de ilustrar os conteúdos se torna apenas um recurso pedagógico que pode facilitar os estudos. Este projeto "é apresentado como continuidade à política da Secretaria de Educação de subsidiar as escolas de sua rede com materiais didáticos e de apoio pedagógico" (SOUSA, 2017, p. 228).

Diversos autores defendem a importância do cinema na educação com enfoques variados. Bergala (2008) que embasa diversas perspectivas brasileiras, parte de uma abordagem critica que considera a realização de filmes na escola com vistas a explorar a complexidade desta arte. Esta óptica francesa do fazer cinema na escola se constitui como uma das linhas de pensamento para inserção do audiovisual na educação escolar. Nesse sentido, Sousa (2017) elenca três maneiras que o cinema vem sendo abordado nas práticas escolares no Brasil: a primeira se volta para a realização de filmes e trata da formação técnica, preocupando com gravação, edição, roteiro que se aproxima do pensamento de Bergala (2008); a segunda é a apreciação de filmes que se aproxima da constituição de um cine debate; e, a terceira se vale da interpretação de filmes exibidos que utiliza tais recursos para a ilustração dos conteúdos e dar suporte ao ensino das disciplinas curriculares.

Pontualmente apresentamos Albuquerque (2012) que traça a perspectiva para educação audiovisual através do cinema documentário, levando o cinema nas escolas através de projetos; Mogadouro (2011) que ao buscar compreender o espaço que o cinema pode ocupar na educação formal, analisa projetos que compreendem esse objeto de estudo. Ela também destaca a utilização corriqueira do cinema como ilustração de conteúdos e ao concluir aponta a insegurança do professor devido a ausência de formação para o trabalho com o audiovisual, que esta formação em geral é espontânea; Rizzo Júnior (2011) discorre sobrea importância de um curso de especialização em educação audiovisual e apresenta uma proposta de currículo; Faria (2011) discute a utilização do cinema em sala de aula a partir da criação de filmes, apontando as várias etapas de sua produção, que perpassa desde a produção até a exibição; e, Silva (2010) que investigou como os filmes utilizados podem interferir na construção do conhecimento de alunos do ensino médio e como isso vem a refratar as representações sociais dos mesmos; o seu foco foi contribuir com o aprimoramento da didática para a disciplina de história utilizando como parâmetro uma minissérie televisiva.

Nesse estado da arte, temos também Fantin (2006) que investigou a apropriação de filmes por crianças para perceber o papel da escola na transformação da experiência passageira de recepção em uma prática cultural. Para a autora a escola ainda não está preparada para pensar a subjetivação do cinema na educação. Ancorada nas possibilidades do cinema de construir relações, buscou compreender como a apropriação de um filme pode ser potencializada pela mediação do professor. Ao se perguntar como tem ocorrido a experiência de cinema e educação no Brasil, a autora destaca que:

> Muitas experiências com cinema e educação acontecem à revelia do poder público. Assim, o que existe são muitas experiências locais e iniciativas pessoais e coletivas em escolas, universidades, instituições privadas, festivais e mostras, ONGs associações comunitárias e espaços culturais diversos. Entre tantas experiências de cinema e mídiaeducação que assumem contornos diferenciados conforme o tempo, o lugar, o tipo de instituição (pública ou privada) e outras variáveis, situo alguns projetos que se destacam em nível nacional ou local. (FANTIN, 2006, p. 157)

Ao enfatizar a ausência de políticas públicas para o cinema na escola, Fantin (2006) recupera as experiências que envolvem esta questão no Brasil conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 - Experiências de cinema e educação no contexto brasileiro (Continua)

Título	**Ação**	**Local de atuação**
Cinema BR em Movimento	Realiza sessões gratuitas, em plataforma VHS ou DVD, em comunidades e universidades nos mais diversos lugares do país, configurando-se na maior rede de distribuição gratuita de filmes nacionais.	Praças públicas, associações de moradores e de classe, escolas de ensino fundamental e médio, agremiações, hospitais, presídios, assentamentos agrários são alguns exemplos de lugares onde o circuito atua, muitas vezes oferecendo cinema nacional pela primeira vez aos seus espectadores
Cinema na favela & favela no cinema	O projeto é uma mostra, livre e gratuita, de filmes e documentários catarinenses e brasileiros, seguida de debates, que acontece em Centros Comunitários, Escolas Públicas, Centros de Atendimento a Menores, penitenciárias e outros espaços culturais	Centros Comunitários, Escolas Públicas, Centros de Atendimento a Menores, penitenciárias e outros espaços culturais
Escola no Cinema	Realiza exibições de filmes nacionais e internacionais para crianças de escolas durante a semana e para os professores no sábado de manhã com entrada gratuita.	Espaço Unibanco de Cinema da cidade de São Paulo
Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas	Promove exibição de filmes para crianças, em escolas ou nos cinemas com apoio e parcerias de escolas, associações e cineclubes	Escola/Cinema

Quadro 6 - Experiências de cinema e educação no contexto brasileiro (Conclusão)

Título	**Ação**	**Local de atuação**
Cinema na Rua e Cinema na Escola	Exibição de curtas-metragens nacionais	Escolas estaduais e comunidades de João Pessoa
Cinema Ambulante	Oferecem atividades culturais paralelas, como oficinas de teatro, visita de autores, exposições itinerantes e projeção de filmes	Cinema móvel através de um caminhão que percorre as cidades
Cineduc	Desenvolve um trabalho a respeito da possibilidade de crianças e jovens conhecerem os elementos da linguagem cinematográfica	Escolas

Fonte: Elaborado pelo autor (Dados: Fantin, 2006)

As diversas experiências apresentadas por Fantin (2006) com diferentes contextos comungam do principio de levar o cinema a população conforme descrito pela autora:

> No contexto brasileiro, os projetos parecem enfatizar a importância do acesso à sétima arte aliada ao seu uso social. No entanto, de um modo ou de outro, a maioria dos projetos envolve um trabalho de análise de filmes, ainda que não de forma sistemática ou assumida explicitamente. Isso nos faz pensar nesse tipo de trabalho na educação cinematográfica e na experiência estética. (FANTIN, 2006, p.161)

A utilização do cinema como arte ou entretenimento nas experiências relatadas anteriormente podem ser encaradas como atividades pontuais que buscam suprir a ausência de um planejamento escolar e, que inclua o cinema como linguagem nas escolas. A relação cinema e educação como objeto de estudo de pesquisadores brasileiros abordam preocupações sobre a sua inserção na escola e também o modo operacional com que isso deverá ocorrer.

Não podemos deixar de mencionar neste campo de estudo o autor Marcos Napolitano (2003), que imerso na imensidão do universo cinema e educação, busca dialogar com o professor que quer utilizar o cinema para além de um recurso que ilustra o conteúdo através da sistematização da utilização do cinema na prática docente. Ele alerta para a visão ingênua sobre a utilização do cinema em sala de aula que resolverá o problema do desinteresse e da qualidade do ensino. Ele reconhece problemas estruturais que levam a esta desestruturação do ensino e não romantiza a inserção desta mídia na escola. Se trata de um

trabalho que requer planejamento e certo domínio para execução e que a utilização dos filmes comerciais de ficção e documentários são passiveis de utilização em todas as disciplinas do currículo. O autor compreende o potencial educativo dessa mídia e a sua capacidade de enriquecer a prática pedagógica do professor. Deste modo, concorda-se que a utilização de filmes mediada no trabalho pedagógico deve propor leituras mais ambiciosas desse recurso e estabelecer relações entre os conteúdos estudados com a linguagem fílmica.

Estas pesquisas reforçam a tese sobre o potencial educativo do audiovisual e expressam a preocupação sobre a sua inserção no cotidiano escolar e, grosso modo, discorrem dentre inúmeras possibilidades, por exemplo reduzir o déficit de aprendizagem nas escolas; melhorar o comportamento dos alunos; proposição cursos de formação específicos para professores de modo que eles possam se valer de outra experiência do audiovisual no ensino; formação de cursos para professores pela via da especialização; alguns frisam a utilização pela via de projetos nas escolas e principalmente pesquisas que trazem casos específicos de utilização como recurso em disciplinas.

Outros trabalhos acadêmicos desenvolvidos no campo da educação e cinema tratam de questões mais específicas de um ou de outro, ou uma possível relação entre ambos, que de modo geral buscam: a análise de vídeos, o ensino através de filmes, o uso da mídia em sala de aula, o cinema como recurso pedagógico, bem como o potencial educativo dos meios de comunicação ou defendem a sua inserção pela via da interdisciplinaridade. Contudo, diferentes perspectivas esbarram-se na questão de como operacionalizar essas mídias no interior do espaço escolar de modo efetivo.

Este breve recuo histórico serve como base para perceber que o cinema ou as suas variações como mídia, audiovisual, novas linguagens etc. continuam à margem do planejamento da escola. Isso pode ser percebido através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018. Embora haja destaque para a importância da que a mídia e o cinema ocupam na sociedade voltados para a formação crítica do aluno, percebe-se através da BNCC, o desenvolvimento de habilidades voltadas para o contexto midiático que reduz o uso do cinema e das mídias audiovisuais quando presente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Artes prioritariamente como um recurso didático-pedagógico. Ao abordar a progressão das aprendizagens essências para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o documento explicita tal preocupação através das competências gerais esperadas das referidas disciplinas, que assim discorre:

> Mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
> Cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (BRASIL, 2018, p.474)

A BNCC reforça um esvaziamento da escola, não só no aspecto da relação mídia e educação como para os demais conteúdos curriculares. A ausência do reconhecimento do cinema e da mídia como uma linguagem complexa para ser tratado na sua especificidade corrobora com Marsiglia et. All (2017, p. 119) ao se referir ao documento quando diz que "o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação "flexível"".

Ao sublinhar a importância da linguagem midiática e do cinema para educação e inseri-la como ferramenta para auxiliar o ensino dentro do currículo escolar por meio das disciplinas já referidas, também reforça-se o esvaziamento que trata Marsiglia et. All (2017), pois a complexidade desta linguagem deve mudar a relação de tratamento do fenômeno midiático pela via escolar, o que ainda não ocorreu.

Estabelecer uma relação entre mídia e educação no espaço escolar, de forma crítica, considerando aspectos históricos e almejando uma educação crítica e de qualidade, ainda é um desafio. A mídia cada vez mais expande seu poder de alcance, seja através de redes sociais ou mesmo canais de televisão, e, isso nos reforça a importância para um trabalho com foco mais intenso sobre esta linguagem na educação escolar.

Assumindo o potencial educativo das mídias, ressaltando que elas podem ser um importante instrumento facilitador que contribuem com o aprendizado, esbarramos na questão de como operacionaliza-las no interior do espaço escolar. Diante disso, surgem indagações que necessitam de respostas: como e o que fazer com este instrumento para que não seja apenas um objeto de ilustração? Como trabalhar o potencial educativo e crítico dos meios de comunicação sem desconsiderar o cinema enquanto arte? Como desnaturalizar

conceitos de forma didática? Para a resposta a estas questões seria necessária a formação em cursos específicos ou que o professor seja também um especialista em cinema/mídia?

De modo sintético, compreende-se que o trabalho pedagógico com audiovisual deve minimamente levar o aluno a:

- Identificar as técnicas usadas na mensagem para atrair a atenção do espectador;
- Identificar pontos de vista representados, questões importantes, mas que foram omitidas para uma compreensão total da mensagem;
- Entender quem é o emissor da mensagem;
- Perceber como o vídeo em questão pode ser compreendido por outros grupos sociais e, por fim,
- Resumir o conteúdo da mensagem, compreendendo por que ela foi emitida e qual o seu propósito.

Nisso consiste a compreensão dos elementos que fazem com que o vídeo apresentado se mostre como realístico ou não, habilitando o aluno a perceber que a percepção de um vídeo pode ser alterada em função da montagem ou alteração da sequencia de planos; com isso percebemos a necessidade de um trabalho voltado para as noções de semântica e morfologia do audiovisual.

Pensando a prática didática para os meios de comunicação, Migliorin (2015, p. 8) afirma: “a tentativa de esboçar uma pedagogia em que a dimensão teórica e a experiência nas escolas estejam refletidas”, na qual, “o cinema traz um modo de fazer relações entre imagens, sujeitos, discursos, objetos, narrativas que transfiguram, por assim dizer, outros espaços e relações; no caso, a escola” (p. 185). Essas mudanças de ordem cultural que inserem novos mecanismos nos dão pistas para pensar sobre a necessidade da inserção destas questões na educação escolarizada.

Em consonância com outros autores, Fantin (2012) apresenta, em âmbito internacional, a inserção do currículo transversal da mídia-educação, pois considera que o conteúdo pode habitar todas as disciplinas, mas questiona como operacionalizar isso na configuração atual da escola. Para autora a curricularização da mídia deve integrar o currículo escolar, seja como forma de disciplina autônoma, transversalidade do currículo, perpassando diversas disciplinas, núcleos temáticos ou outra forma ligada à prática cultural midiática. Há uma difusão crescente das mídias e, diante disso, a formação de professores não pode deixar de refletir sobre as possibilidades dessa mediação, pois a educação deve ser

considerada para além de ler e escrever e, para isso, é preciso "pensar o currículo como um repertório de saberes e competências correlacionadas e integradas a todas as mídias" (FANTIN, 2012, p. 443).

Neste debate Napolitano (2003) discorre sobre a inserção da mídia através da interdisciplinaridade indicando possibilidades de aprofundamento mais significativo para o aluno e também por envolver mais professores, oferecendo diversos pontos de vista para observação de um conteúdo. O autor também aponta a utilização de filmes nas disciplinas isoladas. Nesta concepção, o audiovisual é encarado como um recurso que auxilia o trabalho pedagógico e oferece diversas possibilidades para ampliação dos conhecimentos e uma melhor relação do aluno com os meios de comunicação. Deste modo os filmes estabelecem representações que ajudam o aluno a dar forma ao objeto de estudo nas disciplinas do currículo escolar.

Em âmbito internacional, um estudo realizado pela Comissão Europeia juntamente com a fundação *Brititsh Film Institute* (BFI), em 2011, sobre o uso de filmes na educação formal, na Europa, mostrou que embora existam muitas experiências com as mais variadas nuances, ainda é raro encontrar um projeto ou programa com esta finalidade como parte do cotidiano escolar ou mesmo inserido no currículo — isso, no entanto, não quer dizer que a educação midiática não esteja presente na educação formal, por exemplo, integrando a disciplina de artes, como suporte a alfabetização ou, de maneira geral, nos temas principalmente relacionados à área de ciências humanas.

Na experiência britânica, o uso de filmes na educação se dá principalmente com o propósito de alfabetização, sendo parte do currículo em escolas primárias e para escolas secundárias é opcional. O BFI buscou, em 2004, reformular o programa de alfabetização, atingindo idade escolar dos 5 aos 14 anos de idade. O principal objetivo dessa reformulação foi dar suporte ao aprendizado da língua materna como alfabetização das linguagens do século XXI, que visa integrar, ao mesmo tempo, aspectos como criatividade, crítica e a cultura através do audiovisual. Até 2011 tal programa alcançou aproximadamente metade dos municípios e centros da Inglaterra, e foi exportado para países como Bélgica, Polônia e México. Vale ressaltar que este trabalho realizado na Inglaterra, assim como de outros países, não se configura como uma experiência nacional e sim uma aplicação em determinadas regiões (BFI, 2011).

O levantamento realizado pela BFI (2013) em aproximadamente 30 países europeus identificou como ocorre a prática pedagógica com a utilização de filmes e destacou as três

abordagens mais comuns: a primeira é a integração de filmes aos conteúdos; a segunda se refere ao ensino de filmes como uma atividade opcional aos alunos; e, a terceira trata o cinema como um assunto distinto no currículo. Dentro destes modelos a aplicação de filmes na perspectiva a alfabetização fílmica (*film literacy*) se associa a alfabetização para o ensino da língua materna, sendo a prática mais comum no Reino Unido, Alemanha, Irlanda e países da Escandinávia.

Tal levantamento buscou atender a uma meta específica que consistiu em esboçar um modelo de Educação Fílmica para Europa que incluísse a apreciação de filmes como manifestação artística, entendimento crítico, acesso ao patrimônio nacional através da exploração o cinema mundial e filmes populares, desenvolvendo habilidades criativas. Desta maneira o BFI (2015) estabeleceu seis objetivos de aprendizagem fundamentais para delinear a estrutura desta prática:

1- O que é específico ou não sobre o filme;
2- Compreender que o filme é atividade coletiva e colaborativa, sendo também pessoal e individual, produzido e consumido;
3- Particularmente possibilitar o engajamento pessoal como o filme em seus aspectos críticos, estéticos, emocionais, culturais e criativos.
4- Proporcionar regularmente o acesso a uma ampla variedade de filmes em diferentes formatos;
5- Desenvolver uma consciência dos aspectos sociais e históricos do contexto do filme;
6- Desenvolver a habilidade de refletir de diferentes maneiras sobre apreciar, explorar e aprender sobre filmes.

Com base no exposto anteriormente, tanto em âmbito nacional quanto internacional há uma preocupação corrente para identificar o melhor lugar do cinema na escola e diversas abordagens que perpassam a uma variedade de formatos, seja como mídia, filme, cinema etc. Assim, destaca-se uma falha no que se refere à utilização enquanto recurso didático, pois o seu uso apenas como uma ferramenta auxiliar deixa a lacuna da formação do audiovisual como linguagem contemporânea, possibilitando que ele seja entendido como registro fiel da realidade. No entanto, ao pensar uma prática pedagógica, defendemos uma didática e prática pedagógica na perspectiva posta por Libâneo (1994), como mediação entre as dimensões teórico-científicas e a prática docente, de forma que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, remete-se ao trabalho pedagógico que vise à apropriação do conhecimento socialmente acumulado, dando instrumentos mínimos para compreensão

da realidade, tornando significativo os conteúdos e possibilitando a criticidade dos mesmos para além do senso comum.

O ensino com a utilização de recursos audiovisuais, na educação escolar e não escolar, é considerado uma ferramenta significativa para compor a metodologia de ensino, tanto em função do papel expressivo que ele ocupa na vida cotidiana quanto no que se refere à sua linguagem, que possibilita transmitir emoções e comunicar uma mensagem de modo que facilite sua compreensão (RUSSELL, 2012; STODDARD, 2009). Vale ressaltar que a utilização de filmes pode assumir diferentes funções, como ilustrar os conteúdos, apresentar um ponto de vista ou reforçar uma ideia e, despertar a consciência de modo que amplie os conhecimentos e estimule uma visão mais crítica sobre as mensagens comunicadas. Esses recursos na escola devem superar a ideia de uma referência mais próxima do real. A discussão e problematização do audiovisual são fundamentais para superação do senso comum.

As questões expostas até aqui permitem inferir que a educação midiática crítica, além do uso do audiovisual, precisa ter como suporte outros elementos da mídia que tragam dados e temas com uma abordagem diferenciada para que possa ser compreendida em sua totalidade, ou seja, necessita contrastar formas nas quais a informação ou o tema podem ser retratados em filmes, documentários, jornais, revistas, *blogs*. Dessa forma, também podem ser compreendidas as características dos instrumentos de comunicação que compõem a mídia e que devem ser inseridos nesta prática, como livros, jornais, revistas, mensagens de e-mail, computador, jogos, *blogs*, músicas, *websites*, propagandas, pôsteres, estampas de roupas etc.

Desta maneira, compreendemos que a interface cinema e educação não consiste na formação de cineastas, mas sim em um instrumento que potencialize o ensino; a utilização de filmes se dará como um recurso a ser explorado em termos de conteúdos e linguagem. O poder de influência dos meios de comunicação é fator que pode interferir no processo formativo do sujeito; dessa maneira, a escola deve estar atenta para a mediá-lo, o que nos mobiliza a pensar em fundamentos para o trabalho pedagógico com os meios de comunicação.

2.6. A formação de um público apreciador do cinema nacional por meio da educação escolar

Em 26 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.006, que acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece a exibição de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica com o seguinte texto: "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais".

Essa Lei nos leva a alguns questionamentos sobre a sua operacionalização e aplicabilidade pedagógica: será apenas uma exibição de filmes? Um mesmo filme para toda escola? Haverá algum tipo de atividade com finalidade pedagógica? Qual o foco para esta exibição? Com várias questões abertas, o primeiro ponto a se considerar na tentativa de respondê-las é ter claro qual o tipo de sujeito que se pretende formar, bem como qual o papel da escola na sociedade.

Diante disso, é possível pensar, inicialmente, a sua aplicabilidade na perspectiva da educação midiática. Entendendo que o uso da produção nacional de filmes nas escolas exige um planejamento pedagógico, esta nova prática, com a especificidade de exibição da produção nacional, também se constitui como um desafio para o trabalho do professor no sentido de superar a mera utilização de filmes como passatempo ou ausência da intencionalidade pedagógica. É preciso considerar a exibição de filmes como uma atividade que contribua efetivamente com o ensino.

Para a alfabetização midiática, como uma necessidade da sociedade atual, que colabore com a formação de um sujeito crítico — e com isso, se busque esta utilização além do que propõe esta lei —, se torna essencial pensar aplicações metodológicas integradas ao currículo escolar, baseadas em fundamentos didáticos que possibilitem explorar filmes que vão além de um catálogo de atividades; a produção nacional do mercado cinematográfico aumenta diariamente, um conjunto de filmes para utilização na escola não é a prática adequada; é preciso que o professor esteja instrumentalizado por meio de fundamentos, de modo que desenvolva nos alunos a capacidade crítica em relação aos meios de comunicação.

Esse trabalho em sala de aula deve servir, também, como referência para o modo como os alunos passarão a utilizar dispositivos de midiáticos disponíveis no cotidiano, sejam plataformas de filmes, cinema ou até mesmo a TV aberta, com uma postura mais crítica,

principalmente no que se refere a informações, notícias e acontecimentos. Isto é, a exibição de um filme nacional, que reflete direta ou indiretamente o contexto social em que o aluno está inserido, possibilita a percepção do cinema como um instrumento além do entretenimento, que carrega conhecimentos, informações, visões de mundo e cria padrões.

O audiovisual possibilita variadas maneiras de ser explorado; para se pensar a maneira adequada é preciso considerar em primeira instância quais os mecanismos disponíveis tanto para professores quanto para alunos. Não podemos mais encara-lo como uma novidade para os alunos, e sim assumirmos que a forma para o utilizar cotidianamente deve contribuir para a formação que visa à emancipação do sujeito e à visão crítica dos meios de comunicação. Isso demanda a elaboração de uma prática que colabore com a aquisição de conhecimentos.

Há uma ressalva no que tange a referida Lei é que exigir a exibição de filmes nacionais também é uma forma de dar acesso aos alunos à produção fílmica brasileira, fugindo um pouco da massiva produção comercial de filmes, principalmente dos estúdios de cinema estadunidense e contribuir para a formação de um espectador dos filmes brasileiros.

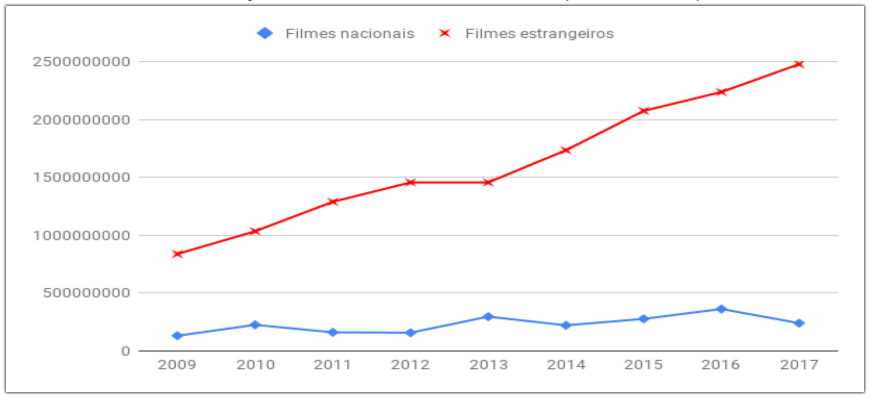
Embora o audiovisual seja um traço da cultura, a produção de filmes nacionais não se apresenta como um grande atrativo para a população quando comparado aos filmes estrangeiros. Inicialmente é possível aferir que a produção nacional não é um atrativo, mas ao olhar os números a seguir, dão indícios de que a produção nacional não tem espaço de divulgação acessível a população. Nos dados do Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual (OAC) – (ANCINE, 2018), a produção nacional arrecadou nas bilheterias brasileiras de 2009 a 2017, pouco mais de 2,77 bilhões de reais[26]; o OAC registrou no mesmo período o lançamento de 1019 filmes nacionais; os dados consideraram obras que possuem o Certificado de Produto Brasileiro (CPB). Já a exibição de filmes estrangeiros arrecadou aproximadamente 14,5 bilhões de reais[27]; correspondente a 87,5% dos valores das bilheterias de cinema no Brasil, um número bastante expressivo; foram registrados aproximadamente 2769 títulos de filmes estrangeiros. Essa dimensão fica perceptível no gráfico a seguir, o qual mostra o crescimento progressivo para filmes estrangeiros e uma estagnação da produção brasileira.

---

[26] R$ 2.077.794.504,65 (Dois bilhões e setenta e sete milhões e setecentos e noventa e quatro mil e quinhentos e quatro reais e sessenta e cinco centavos)

[27] R$ 14.594.122.589,78 (quatorze bilhões e quinhentos e noventa e quatro milhões e cento e vinte e dois mil e quinhentos e oitenta e nove reais e setenta e oito centavos)

Gráfico 2 - Arrecadação de bilheteria no Brasil (2009-2017)



Fonte: Elaborado pelo autor (Dados ANCINE-2018)

O ano de 2016 mostrou a maior arrecadação de bilheteria, com pouco mais de 362 milhões de reais, apresentando uma oscilação desde o início do período, sem destacar um aumento significativo. Já a arrecadação de filmes estrangeiros apresenta um aumento crescente no mesmo período, iniciando com pouco mais de 800 milhões de reais.

Embora as salas de cinema não sejam parâmetro para perceber a popularidade das produções audiovisuais devido o seu caráter elitista da localização da maioria das salas de cinema, predominantemente em complexos comerciais como *shoppings centres*; recorremos a outro dado: a veiculação de longas-metragens em TV aberta. O Informe anual da TV aberta do OAC de 2016, publicado em 2017, considerando a grade de programação das emissoras[28], somou entre elas neste ano o total de 3139:20:00 (três mil cento e trinta e nove horas e vinte minutos) de veiculação de filmes de longa-metragem. Deste total, 78,91% corresponde a filmes estrangeiros e, 21,09% para filmes nacionais. O mesmo dado foi observado entre 2010 e 2016 (período com dados de medição disponíveis) conforme apresentado a seguir.

Quadro 7 - Tempo de exibição de filmes nacionais e estrangeiros em TV aberta (2010-2016)

Ano	Longas-metragens Brasileiros	%	Longas-metragens Estrangeiros	%	Total em horas
2016	662:14:00	21,09%	2477:06:00	78,91%	3139:20:00
2015	637:59:00	17,78%	2949:52:00	82,22%	3587:51:00
2014	638:54:00	15,76%	3415:01:00	84,24%	4053:55:00
2013	552:50:00	14,52%	3254:38:00	85,48%	3807:28:00
2012	495:35:00	13,47%	3184:29:00	86,53%	3680:04:00
2011	551:05:00	13,41%	3559:01:00	86,59%	4110:06:00
2010	518:02:00	13,86%	3220:48:00	86,14%	3738:50:00
Total	4056:39:00	15,53%	22060:55:00	84,47%	26117:34:00

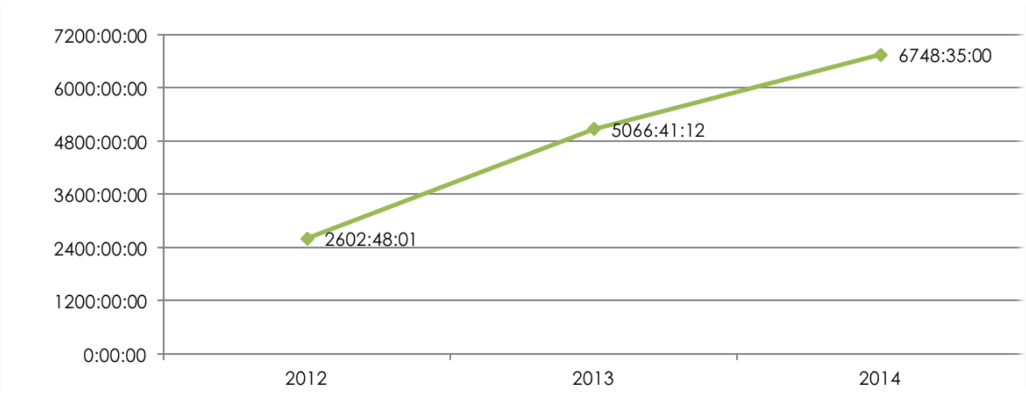
Fonte: Elaborado pelo autor [29]

[28] Emissoras monitoradas: Rede Globo, TV Brasil, Band, SBT, Record, TV Cultura.

[29] A elaboração deste quadro considerou os dados publicados pelo Observatório Brasileiro de Cinema e Audiovisual da ANCINE de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017.

O tempo de exibição de filmes na TV aberta é predominantemente de obras estrangeiras. O mesmo pode ser observado em relação a TV paga, na qual os dados disponibilizados se referem a horas de programação de origem estrangeira, nacional e publicidade. Nesta programação considera-se todo o conteúdo dos canais como telejornal, desenhos animados, séries, filmes e outros programas. A ANCINE (2015) constatou um aumento crescente na quantidade de horas em relação a quantidade de horas de conteúdo brasileiro de 2012 a 2014.

Gráfico 3 - Evolução na quantidade de horas de conteúdo brasileiro (2012 – 2014)



Fonte: ANCINE (2015A)

O aumento da programação brasileira em quantidade de horas permaneceu nos anos de 2016 e 2017. A ANCINE registrou em 2018 aproximadamente 122 mil horas em 2016 e 126 mil horas em 2017 nos canais por assinatura. Em 2016 a exibição de produção nacional correspondeu a 19,37% do total da programação; excluiu-se nesta contagem os conteúdos de publicidade. No ano seguinte houve um aumento, sendo 27,19% da produção nacional exibida na TV paga.

Os veículos de comunicação demonstram uma tradição 'estrangeirizada' em relação aos produtos de entretenimento. Uma hipótese é que a programação nacional além de não ter espaço para sua propagação ela também não tem publico apreciador, o que não gera demanda para abertura de mais espaços nos veículos de comunicação. A cultura midiática de vídeos na qual estamos imersos é predominantemente estrangeira que valoriza os padrões estéticos do exterior, contribuindo para uma cultura de descrédito do produto de audiovisual brasileiro. Neste sentido apresentação da cultura cinematográfica nacional nas escolas pode contribuir que haja outras demandas em relação ao que é produzido no Brasil na medida em que está também formando um novo público para esta produção.

A inserção do audiovisual no trabalho pedagógico precisa vir ao encontro das necessidades da educação de qualidade; ou seja, considerar as condições objetivas da escola sem perder o foco de qual é o seu papel, assim como a função da educação na sociedade. Esta prática educativa não visa dar novo significado à escola como um espaço cinematográfico no sentido do 'fazer cinema'. Por isso que, fundamentos para o seu devem ter clara a distinção de que o mesmo deve ser estudado como uma linguagem da vida moderna, de modo que possibilite a leitura da mídia na sua complexidade.

O cinema ocupa cada vez mais um papel cultural e educativo na sociedade; não se resume apenas à diversão e ao entretenimento. Tendo em vista a Lei nº 13.006/2014, ensejamos que estes filmes se tornem algo mais do que ilustração das aulas e conteúdos; que eles possibilitem a compreensão, apropriação e objetivação dos conhecimentos historicamente acumulados. Como ferramenta pedagógica e como linguagem, devem ampliar o aproveitamento escolar e romper com as interpretações artificialistas que naturalizam conceitos estereotipados.

Voltando à questão de como operacionalizar isso no ambiente escolar nos deparamos com a seguinte estrutura: a educação básica, conforme a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394, de 1996, no seu artigo 4º, está estruturada em modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada uma dessas modalidades possui suas especificidades no que se refere à organização curricular e à disposição de professores. No Ensino Fundamental, por exemplo, no primeiro ciclo que vai do primeiro ao quinto ano há o professor polivalente, exceto para disciplinas de artes e educação física; no segundo ciclo — que vai do sexto ao nono ano —, há uma mudança de formato, passa-se a ter professores especialistas: cada disciplina é ministrada por um professor com formação específica, e isso se repete no Ensino Médio. Tal organização nos faz pensar e questionar de que forma tal Lei pode atingir estas especificidades da escola; todo conteúdo e as atividades em sala de aula devem ter intencionalidade pedagógica e possibilitar ao aluno o acesso ao conteúdo sistematizado e não a mera utilização deste tempo, como momento de lazer e recreação — quando não, apenas para suprir a falta de professores ou a mera exibição de filmes como forma de cumprir a lei.

Essa questão para o primeiro ciclo, e até mesmo para a Educação Infantil, em que o trabalho pedagógico é organizado predominantemente por um profissional, a escolha de um filme e a forma de explorá-lo em diferentes áreas do conhecimento se tornam mais práticas. Mas quando se tem em média oito professores especialistas, o desafio passa a ser maior e

gera uma série de questões, por exemplo entender as possibilidades de trabalhar com filmes nacionais em todas as disciplinas do currículo, ou seja, em que medida seria viável utilizar um filme nacional para o ensino de biologia, química, física ou a combinação de um único filme para todas as disciplinas do currículo. Embora seja possível o uso de filmes em todas as disciplinas do currículo, a especificidade da Lei que obriga a exibição de filmes nacionais, deixa em aberto sobre como equacionar isso para que haja melhor aproveitamento desses materiais fílmicos, para além do entretenimento, considerando a especificidade do currículo e até a pensar a adequação ou não de apenas o uso de filmes nacionais.

A forma de utilização do audiovisual em sala de aula exige pensarmos além da mera exibição; uma prática pedagógica que colabore com a formação integral do sujeito; a didática relacionada à teoria da instrução do ensino e o ensino à orientação do aprendizado, deve ser pensada para além de um conjunto de técnicas para ensinar, ou seja, como uma área do conhecimento que busca fazer a mediação entre teoria e prática em sala de aula — o que envolve a apresentação e aplicação de conteúdos, bem como sua avaliação.

Considerando o papel da escola como espaço de ensino de conteúdos sistematizados, para transmitir uma cultura letrada e internalizar os meios cognitivos de transformar o mundo, é necessário desenvolver o pensamento crítico que amplie a capacidade de reflexão sobre a realidade. A didática enquanto um processo que faz a mediação entre a teoria e prática docente, auxilia o processo de ensino e aprendizagem, contribui com a reflexão sobre a formação de sujeitos críticos que tenham capacidade argumentativa diante das imposições cotidianas e das questões de razões práticas. Libâneo (2004) pontua que a didática "tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens; esta, por sua vez, associada a aprendizagem do pensar" (p. 5).

Libâneo embasa-se no princípio vygotskyano que pressupõe a internalização de signos, isto é, que a compreensão do mundo se dá em função das associações que o sujeito vivencia e das coisas que ele próprio observa, tendo assim a capacidade de normatizar seu comportamento e suas ações. Pode-se dizer que a mediação cultural possui papel determinante para formação do sujeito crítico e isso nos leva a pensar em meios de como instigar o pensamento crítico do aluno, fazendo com que o mesmo desenvolva habilidades que vão além da mera decodificação, que possibilite a compreensão da realidade. Porém, a questão que buscamos responder, através do ensino e do desenvolvimento do pensamento teórico, é como desenvolver elementos que potencialize o ensino e o pensamento crítico. Neste sentido, o autor explicita que

> Em razão disso, uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em "instrumentalidades" para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação. (LIBÂNEO, 2004, p. 6)

O aluno precisa adquirir conhecimento pleno sobre os códigos de comunicação para exercer cidadania e de fato compreender a realidade à sua volta. A didática constitui-se neste contexto como um desafio devido às múltiplas formas e aos meios que se têm para a instrução. No que se refere ao papel da escola, Libâneo (2004) considera que esse espaço deve atuar como lugar de democratização intelectual e política, isto é, o elemento fundamental da escola é a aprendizagem. Assim, ao pensar a didática para escola do século XXI é preciso incorporar as mudanças ocorridas em função da comunicação e da tecnologia e preparar, de fato, os alunos para o pensamento crítico e, assim, entender as relações entre a teoria e o mundo objetivo.

Assumindo que o conteúdo programático escolar não é neutro, visto que a seleção curricular consiste em uma disseminação tácita de valores de quem organiza os conteúdos (SAVIANI, 2010), devemos pensar um trabalho pedagógico com o uso de filmes na escola, que mostre a parcialidade da mídia e possibilite a percepção de ideias tendenciosas transmitidas das mais diversas formas. Esta prática precisa instigar os alunos a questionar de onde vem este conhecimento e/ou informação e para quem isso serve, pois, assim, efetua-se uma educação que visa emancipar o sujeito e superar a compreensão simplória de mundo.

É importante retomar que uma das características da sociedade contemporânea é a presença do audiovisual, que possui uma linguagem nova e uma nova forma de comunicação, a qual possibilita a transmissão de informação e de conhecimento de maneira prática, mas também passiva diante da realidade — principalmente as mídias de áudio e vídeo, que transmitem mensagens complexas de maneira simples. É nesta simplicidade que, muitas vezes, podemos apenas aceitar o conteúdo pelo fato de ele ter sido abordado de maneira persuasiva e que agrada ao olhar. Desta maneira, precisamos refletir quais as diferenças entre ler o livro, ver a peça de teatro ou assistir ao filme sobre o mesmo tema. Isto é, entender como o filme constrói as ideias representadas na sua forma de narrar e, diferenciar as possibilidades de transmitir as mesmas ideias em outros suportes, como jogos por exemplo.

De maneira resumida, neste capítulo, abordamos a relação paradoxal entre mídia e educação e os seus desdobramentos. Considerar o audiovisual como uma das características da sociedade pressupõe compreender a rapidez e a quantidade de que tais recursos se multiplicam, não sendo possível pensar em um único padrão de utilização para eles, mas sim em sua variedade, cuja base é a linguagem cinematográfica assimilada. Diante da complexidade deste universo com vistas as suas possibilidades, destacam-se duas alternativas viáveis que considerem trabalho pedagógico com cinema de modo que se potencialize o ensino: a primeira encara a mídia como uma ferramenta que auxilia no trabalho pedagógico e, a segunda é o entendimento da mídia como uma linguagem complexa. Para obtermos mais elementos conclusivos, analisaremos no próximo capítulo o produto midiático e a sua maneira dual de transmitir ideias através da analise fílmica.

CAPÍTULO 3 – RURAL E URBANO: O REAL E O FICCIONAL EM DOIS UNIVERSOS (IN) DEFINIDOS E (INTER) DEPENDENTES

A partir da complexidade dos meios de comunicação, da sua dinâmica social, do seu alcance e da sua recepção de conteúdos, elencamos a necessidade de apontar questões relevantes sobre a abordagem dos meios de comunicação que naturalizam ideias pejorativas do urbano e rural, bem como a de acontecimentos históricos auxiliares na formação de um paradigma que se apresenta midiaticamente, contribuindo, assim, para um imaginário social de forma retrógrada.

Para tanto, neste capítulo buscaremos reconhecer como ocorre a dicotomia campo e cidade a partir de uma perspectiva histórica, com vistas ao terceiro objetivo específico: Identificar e analisar o discurso e as representações sobre rural e urbano em uma amostra específica de filmes: *Central do Brasi*l (1998); *Tapete Vermelho* (2006); *Desenvolvimento para quem*? (2013) e *À margem dos trilhos* (2014). Em vista a cumprir o propósito do capítulo, estruturou-se da seguinte forma: a primeira parte aborda a analise teórica da interdependência dos conceitos de rural e urbano, seguindo para a discussão sobre a análise fílmica por fim a análise dos filmes especificamente.

O rural e o urbano constituem-se como espaços distintos, entretanto são parte de um todo social contraditório. No decorrer da história, as relações econômicas de cada contexto determinaram o desenvolvimento de ambos, de maneiras particulares, porém sem a ideia de contraposição. Esta relação de interdependência não minimiza o campo ou a cidade, o rural ou o urbano; é necessária a existência de um para que se tenha o outro. Essa percepção servirá como base para subsidiar a discussão sobre questões chave para observar e explorar os filmes. Considera-se que entender a interdependência entre campo e cidade é uma forma de contrapor a ideologia estereotipada que comumente se apresenta e que tende a permanecer no imaginário social.

3.1. Uma falsa contraposição entre o rural e o urbano: o agrário e o urbano, o regional e o cosmopolita.

A abordagem que busca a naturalização de estereótipos urbanos e rurais vem de longo tempo e perpetua-se até os dias atuais. Williams (2011), ao analisar a literatura inglesa, aponta a Revolução Industrial como um marco transformador na imagem do campo e da cidade, pois a forma como passou a ser tratado o tema mudou

significativamente. Anteriormente à Revolução, o campo era o espaço que representava o natural da vida, o lugar da simplicidade, enquanto a cidade refletia a ideia do espaço de realizações, do conhecimento sistematizado. Após a Revolução, essa imagem passou progressivamente a experimentar uma distorção, pois o campo começou a ser considerado o espaço do atraso e da ignorância, e a cidade, o espaço das possibilidades.

No Brasil, "estabelece-se, porém, uma falsa contraposição entre o campo e a cidade, o agrário e o urbano, o regional e o cosmopolita" (LEITÃO, 2007, p. 182); esta relação se dá de forma contraditória e não antagônica da relação entre o campo e a cidade. Isso deve-se ao fato de ter havido alterações econômicas significativas. Embora o país tenha sido predominantemente agrário, na década de 1930 a base da economia vai se tornando industrial após a crise cafeeira.

Neste contexto, as atividades agrícolas começaram a experimentar transformações e, com a mecanização da agricultura, a demanda por mão de obra no campo diminuiu. Com poucas oportunidades no campo, a alternativa foi a migração para as grandes cidades. Acentuou-se, assim, o êxodo rural, pois a possibilidade de emprego nas cidades estimulou a migração de lavradores, ainda que os salários oferecidos fossem baixos (LEITÃO, 2007, p. 199). Os acontecimentos sociais se converteram em imagens e representações manipuladas, pois "o imaginário coletivo brasileiro já se encontra[va] definitivamente povoado por símbolos urbanos" (LEITÃO, 2007, p. 230), reforçando ainda mais, a valorização do espaço urbano. Também nesse mesmo sentido, a ficção contemporânea, que segue referências e padrões estéticos do exterior, valeu-se da modernização e das grandes metrópoles como forma de criar um abismo entre o urbano e o rural, reduzindo o campo a meras frações do poder fundiário.

O rural no cinema brasileiro mostrava a imagem do caipira como ingênuo, atrapalhado, rude, um indivíduo sem traquejo social. Tolentino (2001) analisa um exemplo dessa imagem: "Jeca Tatu", um personagem de Monteiro Lobato que demonstrava claramente o pensamento negativo que existia sobre o homem do campo. A figura do caipira se estabeleceu como homem preguiçoso, indelicado e até autoritário. Ainda nas análises, a autora observa que "Jeca é um sujeito ladino e, em certo sentido, imbuído de uma ética da malandragem" (TOLENTINO, 2001, p. 104).

Na história do cinema brasileiro podemos identificar tal representação presente também na chanchada, que pode ser considerada um gênero dentro do cinema e que perdurou por aproximadamente 60 anos (1900−1960). A chanchada é um tipo de comédia com linguajar teatral e de produção precária, que eram "dirigidas para e sustentadas por

um público urbano semianalfabeto e proletarizado. Estamos falando, enfim, de um cinema popular" (CATANI, 2004, p. 81). À vista disso, o cinema protagonizou também a figura do homem do campo, pois muitas vezes os personagens da chanchada eram de origem rural, os quais não se mostravam adaptados ao mundo urbano, demonstrando estranheza às novidades.

Catani (2004) divide a chanchada em dois períodos; o primeiro foi até meados de 1940: "grosso modo, essas películas têm argumentos, motivos e situações bastante simples, com números musicais homogêneos, carnavalescos (e, às vezes, juninos)" (p. 83). O segundo período foi de 1940 até o início da década de 1960. Como características desse período, a chanchada passou a ter uma organização mais complexa, desde o roteiro até o enredo. Os temas que eram comumente abordados na chanchada, como os juninos e carnavalescos, começaram a sair de cena, dando lugar a conteúdos "que se referem ao cotidiano do homem urbano, a aspectos políticos e a problemas da realidade socioeconômica vizinha" (CATANI, 2004, p. 85).

É importante destacar que a imagem que se cria do campo e do camponês toma como oposta a imagem do urbano e do homem que vive na cidade. São representações criadas com o intuito de lançar um paradigma, e aqui concordamos com Bourdieu (1997) que os meios de comunicação são convertidos em instrumento de opressão simbólica, quando deveriam ser um instrumento de democracia direta.

Historicamente, o campo do pequeno agricultor vem sendo constituído, em geral pela mídia, como um lugar sem possibilidades e inferiorizado, sinônimo de *atraso*. Contudo, é importante conhecer alguns elementos contribuintes para este paradigma, principalmente a ideologia presente nos filmes, a qual ajuda a reforçar esse pensamento sobre o campo. Sobre isso, Araújo (2013) constatou que "o que se sobressai é a atração pela modernidade urbana, enquanto o campo tradicional é representado como lugar de brutalidade e exploração, signos de um atraso que deve ser superado" (p. 432).

Outro elemento de depreciação que se criou foi a imagem inferior da pessoa que vive no campo, pois "tudo passa a ser visto a partir de um padrão estabelecido por interesses externos, como se fosse juízo correto" (BOGO, 2008, p. 103). Isto é, paradigmas urbanos tornaram-se o padrão. Nessa perspectiva, os meios de comunicação atuam de forma subserviente aos interesses dominantes, ou seja, "quem tem a mídia ao seu lado escolhe não só os termos para designar as forças de cada lado, mas também ao escolher os termos, determina quem vai desempenhar o papel de mocinho e quem vai desempenhar o do bandido" (RAJAGOPALAN, 2008, p. 89).

O campo é uma categoria abrangente, que se manifestava através de divisões territoriais com espaços, organizações e estruturas diferenciadas, tais como grandes fazendas, sítios, assentamentos rurais, cultivo de monoculturas, agroindústrias que possuem práticas diferentes e são espaços ocupados por diferentes sujeitos. Whitaker (2009) apresenta como campo/rural "aquele do pequeno produtor de alimentos, que nele reside e também aquele que dá continuidade histórica ao atraso da monocultura e do latifúndio" (p. 34). Essa é uma das formas como podemos conceituar o campo e, por conseguinte, o camponês, isto é, o sujeito, aquele que vive e produz a sua existência na terra e também que utiliza este espaço para a habitação.

Embora o Brasil tenha sido um país predominantemente agrário ao longo da sua história, discute-se sobre a questão da delimitação de um território urbano e rural. A partir de meados dos anos 1980, esse território rural passa por uma nova configuração, que pode ser denominada "Novo Rural", e que já ocorre em outros países desenvolvidos, estando ancorada em três grupos de atividades:

> a) Uma agropecuária moderna, baseada em *commodities* e intimamente ligada às agroindústrias;
> b) Um conjunto de atividades não-agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços;
> c) Um conjunto de "novas" atividades agropecuárias, localizadas em nichos especiais de mercados. (SILVA; GROSSI, 2001, p. 1)

Estas atividades relacionam-se entre si de forma estreita, permitindo a atuação em diferentes espaços e em mais de um território, o que mesclava o urbano e o rural. A condição de o poder estar tanto no rural quanto no urbano possibilitou ao sujeito que mora no campo ser um trabalhador urbano e ao sujeito urbano ser um trabalhador do campo.

Aliado a estas questões, os autores também abordam a diferenciação entre o Velho e o Novo Rural: no primeiro, o espaço é exclusivamente agrícola; o cuidado ao meio ambiente, bem como as políticas públicas, são centrados na produção. O segundo se configura como um espaço multifuncional, onde há focos de produção agrícola e agroindustrial, espaço para habitação com infraestrutura adequada, geração de renda de fontes agrícolas ou não e, preservação do meio ambiente e da cultura local (SILVA; GROSSI, 2001).

Esse Novo Rural vai ao encontro da superação dicotômica entre urbano e rural proposta por Whitaker (1992), pois considera-se que ambos compõem uma totalidade e

se articulam, integram-se e se interpõem em um movimento dialético. Entende-se que tanto o rural quanto o urbano não são homogêneos, ou seja, não se opõem — antes, relacionam-se em uma sociedade movida por contradições.

Veiga (2005) questiona os modelos de classificação territorial tendo em vista que distorcem os índices de urbanização do Brasil. São consideradas "urbanas" todas as cidades ou vilas, sem mensurar sua estrutura e o trabalho desenvolvido pela população que ali vive. O autor cita um município registrado no censo de 2000 com apenas 18 habitantes e problematiza, indagando se um município com tal população teria o oferecimento de serviços públicos básicos para ser considerado espaço urbano, tais como saneamento básico, postos de saúde, escolas, entre outras características típicas de um centro urbano.

Para Veiga (2005) é um equívoco pensar esta divisão, pois dos 5.507 municípios do país, no ano de 2000, 1.176 tinham menos de 2 mil habitantes, não se constituindo em uma urbanização de fato, sendo a fonte principal o trabalho de origem. Tais argumentos alimentam o discurso de aumento da urbanização brasileira de maneira equivocada, pois embora haja crescentes índices de urbanização, os pequenos municípios estão submetidos bem mais a condições rurais que urbanas.

Diferente da concepção adotada por Veiga (2005), é importante considerar que no decorrer da história campo e cidade sempre estabeleceram uma relação interdependente. Não é possível, com o desenvolvimento econômico e social, buscar uma caracterização de campo e de cidade como há um século. É importante que se considere tal interdependência e entenda a importância desta relação, pois campo e cidade não se contrapõem. Esta dicotomia precisa ser superada, deixando de lado também a visão pejorativa que atribui um grau de importância maior ao espaço considerado urbano.

As analises do IBGE (2017) apontam as seguintes termologia para classificação territorial: Urbano, intermediário adjacente, intermediário remoto, rural adjacente e rural remoto. Com esta tipologia o instituto mostrou o crescente processo de urbanização dos municípios brasileiros em 2010 em função das características físicas e sociais do espaço. Do total de municípios, 1.456 (26%) são classificados como predominantemente urbanos e reúnem 75,89% da população total do Brasil.

De acordo com o IBGE (2017), em função das mudanças e transformações no campo e nas cidades nos últimos 50 anos, demanda-se abordagens multidimensionais para compreensão e classificação do território. Em face a essas transições, destaca-se:

> Em relação ao meio rural vale destacar elementos como o aumento das atividades não agrícolas, a mecanização, a intensificação da pluriatividade, a valorização da biodiversidade, a expansão do setor terciário e a intensificação de fluxos materiais e imateriais na caracterização e maior compreensão de suas dinâmicas. Por outro lado, a intensa urbanização vivenciada no País deve levar em conta hoje não apenas os processos migratórios como também o fenômeno da peri-urbanização tanto pela difusão do modo de vida urbano quanto pela construção de novas zonas residenciais. (IBGE, 2017, p. 08)

Na história da urbanização temos, em vários períodos, configurações diferentes de urbano e de rural, cada um com sua especificidade, derivada das condições econômicas que determinam cada época. Neste sentido, Reis (2006) descreve como a construção também refletia a interdependência entre esses espaços:

> Durante séculos as diretrizes para construção e organização das formas das cidades estiveram baseadas em esquemas que previam seu crescimento do centro para periferia, com núcleos urbanos que distavam entre si 20 quilômetros ou mais. Entre estes, estendia-se o campo, como espaço de produção rural. Com frequência, as cidades eram muradas e de modo regular estabeleciam-se oficialmente os limites da área de competência administrativa de seus governantes. *Havia o campo e a cidade, como dois universos perfeitamente definidos mas interdependentes.* (REIS, 2006, p. 20, grifo nosso)

Esta interdependência tratada é que buscamos trazer à tona como forma de dissuadir o estereótipo e a visão pejorativa que se sobressai quando se pensa em campo muitas vezes retratados pelo cinema. Embora haja diferentes configurações de campo e de cidade, constituídos historicamente e movidos pela economia predominante, sempre é estabelecida uma relação de interdependência e não de contraposição.

As condições materiais de cada espaço, urbano ou rural, acabam resultando em estereótipos negativos para ambos, descaracterizando todo o trabalho e as lutas sociais de trabalhadores, como podemos constatar quando Whitaker (2009), em seus estudos, mostra o quanto a mídia contribuiu para a depreciação da imagem do campo. Para enfrentar e contrapor esta imagem negativa, a autora trabalha com dados do Censo Agropecuário do IBGE, que confirmam a importância da pequena propriedade na produção de alimentos. De maneira oposta a essa visão e como forma de desqualificar a importância do pequeno camponês, “foi encomendada uma ‘pesquisa’ para negar os dados do IBGE e a mídia, subserviente ao poder, deu voz aos representantes do latifúndio,

que saíram a campo chamando os assentamentos de Reforma Agrária de Favelas Rurais" (WHITAKER, 2009, p. 35).

As produções são divulgadas nos meios digitais e se tornam um forte instrumento de comunicação de massa, facilitando ainda mais o acesso da população. Todo trabalho, principalmente quando voltado à linguagem, tem uma intencionalidade e, por conseguinte, uma ideologia favorável a uma posição e oposta à outra. A língua é a "expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo ao mesmo tempo de instrumento e de material" (BAKHTIN, 1997, p. 17). Assim, reforça-se que os meios de comunicação têm forte influência ideológica e educativa sobre os espectadores.

Esta opção por dizer algo de determinado modo e não de outro é o que Bakhtin (2003) chama de entonação, visto que a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado, inexistindo fora dele. Diz o autor que "tanto a palavra quanto a oração enquanto unidades da língua são desprovidas de entonação expressiva" (BAKHTIN, 2003, p. 290). Dessa maneira, os contatos e embates ocorrem nos fatos diários, nas lutas travadas cotidianamente, nas falas e nos acontecimentos, e são essas relações que apresentam significados, os quais, gradativamente, constituem e constroem os modos de viver e de pensar. Os meios de comunicação, por sua vez, estão por toda parte, contribuindo insistentemente no modo de ver o mundo.

Portanto, devemos a partir de uma perspectiva histórica, reconhecer a formação do campo e da cidade, entender como ocorre a sua relação e a sua interdependência. Uma possível forma de contrapor a ideologia estereotipada que comumente é apresentada e que tende a permanecer no imaginário social é entender a interdependência desta relação. O campo e a cidade constituem-se como espaços distintos, sendo que no decorrer da história as relações econômicas vão determinando o desenvolvimento de ambos, porém sem a ideia de contraposição. Entender esta relação de interdependência não é minimizar o campo ou a cidade, mas, sim, perceber que ambos se relacionam, sendo necessária a existência de um para que se tenha o outro.

3.1.1. Interdependência entre urbano e rural

O Brasil, até por volta de 1930, pode ser considerado um país predominantemente agrário, visto que o trabalho, a renda e a moradia ocorriam quase que exclusivamente no meio rural, fosse através da figura do pequeno proprietário ou do empregado nas colônias

das fazendas. Segundo Reis (2006), houve um crescimento significativo das cidades, de 800%. Assim:

> As principais consequências foram: 1) a formação de regiões metropolitanas; 2) a verticalização e o congestionamento das áreas já urbanizadas; 3) a elevação grave dos preços dos imóveis urbanos e 4) a dispersão nas áreas periféricas, de início com os subúrbios, depois em locais isolados. (REIS, 2006, p. 77)

A conjuntura, neste período, começa a demandar novas modificações e transformações no país. A crise da Bolsa de Valores de Nova Iorque de 1929 teve grande influência nestas transformações, e o desenvolvimento desses fenômenos é o objeto de estudo deste trabalho

Esta questão resulta em indagações que buscamos esclarecer: qual o motivo de as pessoas migrarem em massa para as cidades? Qual o limite da urbanização? Partindo de tais categorias, como vivem materialmente as populações rurais e urbanas? Como se organizam socialmente? Quais as relações que permeiam essa dicotomia? São essas questões que nos direcionam para um debate histórico sobre o urbano e o rural no Brasil.

Ao estabelecermos a abordagem dos conceitos urbano e rural, estamos em acordo com Reis Filho e Medrano (1997), pois buscamos incluir a dimensão social desses conceitos. Para os autores, a palavra "cidade" é "uma palavra que não diz o que está ou estava acontecendo, e nem quem são os agentes. Quando falamos em cidade estamos nos referindo apenas aos aspectos físicos, materiais do espaço" (p. 13).

Ao pensarmos a interdependência entre urbano e rural, devemos considerar fatos históricos que construíram tal relação de forma estereotipada. A economia do Brasil permaneceu agrária por um longo tempo — até por volta de 1930 —, porém transformações começaram a ocorrer muito antes. Com a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravos para o Brasil, torna-se necessário investir o capital destinado ao tráfico de escravo em outra atividade. Reis Filho e Medrano (1997) apontam que esse investimento foi consequentemente destinado a atividades urbanas, criando-se indústrias e aumentando os capitais externos. Por conseguinte, os ex-escravos se estabeleceram na sociedade de forma precária, sem condições de desenvolvimento, dependendo, na maioria das vezes, da caridade dos ex-senhores.

Esta formação à margem da sociedade dá espaço para uma constituição urbana e rural cada vez mais precária; as condições materiais, nas quais esta população se encontra,

está calcada na miséria e na falta de oportunidades, ficando totalmente sem condições de produzir sua própria existência. Isso resulta em um contraste grande, com a pobreza de um lado e as grandes fortunas do outro- porém, ambos se entrelaçam.

Esta desigualdade escancarada historicamente aponta esta constituição do imaginário social sobre a criação de um ideal rural e urbano, pois conforme Reis Filho e Medrano (1997), o desejo de criar, no Brasil, uma cidade europeia, culmina na criação do curso de arquitetura na Academia de Belas Artes, em 1826, com a intenção de recriar um ambiente europeu nas principais cidades brasileiras do período. Por outro lado, surgem novas formas de organização espacial, como o campo e uma periferia urbana, que buscam apenas condições mais favoráveis para sobrevivência.

> As famílias mais abastadas procuram adotar, para se distinguir, padrões de vida europeus, em especial franceses. Falam francês, vestem-se como em Paris, adotam novos modelos para suas casas, pintam nas paredes das salas falsas janelas, retratando paisagens europeias e seus jardins são formados apenas com plantas importadas, para diferenciá-los da natureza "selvagem" nativa. (REIS FILHO; MEDRANO, 1997, p. 35)

Ao longo do tempo, a tentativa de se parecer com o europeu culminou em uma relação tácita de preconceito interno, pois aqueles que não dispunham das condições de contribuir para esta imagem europeizada do país passaram cada vez mais a ter construído para si uma imagem inferior do país ruralizado.

A ideia de criar a imagem de modernidade no Brasil com a intenção de atrair investimentos deixa de considerar os pequenos proprietários e trabalhadores assalariados, sendo este mais um dos motivos que contribuem para a construção histórica da imagem do campo como atrasado. No período da Primeira República houve grande transferência da população rural para os centros urbanos em função do desenvolvimento crescente dos investimentos industriais (REIS FILHO; MEDRANO, 1997).

A história do campo e da cidade passou por diversas transformações, criando em cada período uma dinâmica de relacionamento diferente entre si - por exemplo, o grande desenvolvimento da indústria cafeeira está mais relacionado ao aparato no qual foram realizados grandes investimentos e que previam lucro, do que cultura do café em si (REIS FILHO; MEDRANO, 1997). Neste momento, são os setores urbanos que dominam o período e, com isso, se observarmos a constituição de urbano e de rural nesta época, podemos constatar que o capital determina a relação estabelecida, visto que, na maioria

dos casos, os investimentos contemplam o que podemos chamar de “latifundiários”. Com isso cabe-nos ainda observar que há uma fragmentação do campo.

Com a crise de 1929, a economia cafeeira entra em colapso, passando novamente o campo a viver diversas transformações na sua economia, que terá outro direcionamento na relação estabelecida com os centros urbanos, pois

> A atividade industrial adquire um novo impulso, diversificam-se as atividades no campo e cria-se um pequeno mercado interno. Esta retomada mostra claramente que o eixo da economia até então não era o café em si, já que é facilmente substituído por uma outra produção rural mais diversificada. É a economia urbana que vai continuar mantendo as rédeas do projeto de desenvolvimento. (REIS FILHO; MEDRANO, 1997, p. 41)

O novo direcionamento da economia, não mais na produção cafeeira, e sim voltado à produção industrial cria, por um lado, demanda de mão de obra nas cidades; por outro, o campo não consegue mais absorver todos os trabalhadores que tinha até então. Vale ressaltar que isso gera uma nova espacialidade, uma nova forma de se estabelecer e criar suas condições neste período de transformações – e, como podemos observar, o urbano e o rural sempre estabelecem uma relação de interdependência.

A constituição pejorativa da relação entre campo e cidade, bem como seu viés pejorativo, advém da forma como comumente são tratadas as regiões Norte e Nordeste. Isso pode ser explicado pelo fato de que o grande desenvolvimento na região Sudeste ocorreu por já existir um mercado denso da economia cafeeira. A falta de estradas que ligavam as diversas regiões do país foi um empecilho para o seu desenvolvimento durante muito tempo. A falta de investimentos e de desenvolvimento destas regiões resulta em uma constituição espacial menos desenvolvida em relação às regiões que possuem fonte de renda, gerando então, no imaginário social, a ideia do atrasado e do desenvolvido, caricaturando o sujeito que está mais distante deste processo de desenvolvimento, como se fosse apenas uma resistência desse do mesmo à modernidade (REIS FILHO; MEDRANO, 1997).

Como podemos perceber, não há um distanciamento em que campo anule a cidade ou vice-versa. O que temos são condições de desenvolvimentos centradas na economia predominante, seja no campo ou na cidade. Há o fracionamento das condições da população de ambos os espaços, mas tudo em uma interdependência, seja no translado

para o trabalho/residência ou mesmo na própria vivência e sobrevivência no espaço que o sujeito se encontra.

Sobre os processos de mudanças que ocorrem no país, para o autor citado, elas ocorrem devido às relações sociais que compreendem novas relações e novas configurações do espaço, pois "é importante lembrar que, no caso, as mudanças não decorrem de processos físicos mas de processos sociais; não decorrem de relações físicas mas de relações sociais" (REIS, 2006, p. 19).

"Campo e cidade" é apenas uma divisão social, e quando nos depararmos com estas questões, é importante que consideremos principalmente as condições de vida, as formas de organizações sociais e como vivem materialmente. Estas questões contribuem para evitar a visão carregada de preconceitos que propagam ora um, ora outro, no intuído de desqualificação. Ao se formalizarem tais questões, é possível perceber que campo e cidade estabelecem uma relação de interação e não de contraposição, mas as condições econômicas dominantes direcionam o olhar apenas para um viés, criando a imagem de que um é bom e outro é ruim. Como percebemos, essa imagem vai se alternando ao longo da história, porém a relação predominante é a interdependência.

3.1.2. O êxodo rural no Brasil

O Brasil como país predominantemente agrário foi afetado diretamente pela crise da bolsa de Nova Iorque, em 1929, pois exportava matéria-prima aos EUA, o qual mantinha relações comerciais com diversos países em todos os continentes. Por isso, essa crise modificou as relações comerciais em todo o mundo. Não seria diferente no Brasil: aqui, atingiu o sistema empresarial, o que, por conseguinte, impactou nas relações internas e externas (REIS FILHO, 2011). Nesse sentido,

> Os setores de capital nacional urbano, como indústrias, finanças e construção civil ganharam importância; perderam os do setor rural, os da exportação de café e outros produtos primários. Como em quase todos os países, naquela época, houve um reforço do papel do Estado na economia, como instrumento privilegiado para sua dinamização, gerando empregos e reforçando o mercado interno e abrindo novas perspectivas para a construção civil. Iniciavam-se as políticas de incentivo às indústrias que levassem à substituição de importações e à conquista de um grau maior de autonomia no processo de desenvolvimento. (REIS FILHO, 2011, p. 13)

Houve uma transferência em massa da população rural para os centros urbanos em expansão por dois motivos: tentativa de encontrar melhores oportunidades, ou forçada pela mudança nas formas de produção — que demandava menos mão de obra (REIS, 2006, p. 21).

Depois de se reestabelecerem da Primeira Guerra Mundial, os países europeus começarem a desenvolver sua própria produção, fazendo com que as importações dos EUA diminuíssem drasticamente, gerando um excesso de produtos e pouco mercado para comercializá-los. Neste contexto, o Brasil exportava café e, com esta quebra de mercado, a solução encontrada foi o investimento e o desenvolvimento nos setores industriais, alavancando-o.

Na conjuntura da crise de 1929, diminui-se o número de ofertas de trabalho nas fazendas de café e, com o início da industrialização, outras oportunidades nos setores industriais foram oferecidas, gerando a construção de um novo território com novos projetos e em escalas diferentes das vivenciadas até o momento.

De acordo com Reis Filho (2011, p. 12),

> Em 1930 os mercados de exportação de café e outros produtos primários estavam destroçados pela crise. O poder da oligarquia estava irremediavelmente comprometido. Mas a escola dos processos ainda era limitada. A cidade de São Paulo teria cerca de 888 mil habitantes e o estado pouco mais de 5 milhões. Setenta anos depois, ao se encerrar o século, o estado alcançava 37 milhões, o município de São Paulo 10.406.166 e a região metropolitana 17.821.326.

Este crescimento em 70 anos representa um aumento de 1900%. Esta explosão demográfica resulta em um aumento da concentração urbana. No entanto, são variados os fatores que geraram essa concentração. Como já mencionado, a crise de 1929 impulsionou o desenvolvimento industrial, fazendo com que o Brasil se alavancasse neste mercado, o que, por conseguinte, resultou na oferta de empregos nas cidades e na diminuição dos empregos no campo. No entanto, podemos compreender este período com duas subdivisões temporais, uma que antecede a década de 1950 e a outra que a sucede.

Para Reis Filho (2011, p. 12), entre "1930 e 1950 houve modernização, mas as obras conservaram em boa parte a escala da década anterior". Isto é, este primeiro período se manteve com certo planejamento de forma controlada, ainda não resultando em um processo que exigisse atendimento em grande escala, pois a infraestrutura urbana era compatível com um aumento. No segundo período, a concentração urbana aumentou

drasticamente e a exigência para megaempreendimentos e megacentros de serviços foram as constantes construções nos espaços urbanos.

> Com a revolução industrial, essas características entraram em um processo de rápidas mudanças. Com as máquinas a vapor foi possível aumentar significativamente a produção urbana e consequentemente a concentração populacional. No intervalo de uma única geração, cidades de 5.000 a 10.000 habitantes passavam a reunir 100.000 ou 200.000; as capitais, até então com 400.000 ou 500.000, chegavam a 1 ou 2 milhões. Um século depois, com a formação dos grandes empreendimentos industriais e a concentração de capitais, formavam-se as primeiras regiões metropolitanas, que superavam a escala da primeira dezena de milhões. (REIS, 2006, p. 20)

Ao longo da segunda metade do século XX, não foi apenas no Brasil que ocorreram as mudanças da população em direção aos centros urbanos: isso ocorreu em todos os continentes. "Nos países e regiões que já apresentavam índices elevados de urbanização, ocorreu um adensamento maior, atingindo níveis próximos de 100%" (REIS, 2006, p. 21).

De acordo com o IBGE (2010), de 1940 até 2010 o Brasil apresentou crescimento progressivo e significativo da população urbana. Em 1940 o referido Instituto registrou 31,24% da população vivendo nos centros urbanos; em 2010 esse número passa para 84,36% de pessoas residindo em cidades. É importante destacar que o êxodo rural não está atrelado apenas à ideia de oferta de empregos nas cidades em função da industrialização. As condições precárias de trabalho, a diminuição da mão de obra no campo e as leis trabalhistas são fatores que contribuíram para esta concentração populacional nas periferias das grandes cidades, visto que as condições de trabalhos nos centros urbanos eram muitas vezes pouco atrativas.

Do ponto de vista da legislação e da luta por direitos trabalhistas, recuperamos que, desde o período da Abolição da Escravidão dos povos negros, que podemos considerar um dos marcos para o reconhecimento de leis trabalhistas, somente teremos um primeiro reconhecimento formal a partir de 1891, com o Decreto nº 1.313, que regulamentou o trabalho de menores. Em 1903, foi criada a lei de sindicalização rural e, em 1907, foi realizada a regulamentação das profissões. Porém, apenas em 1917 tem-se a tentativa da formação de um Código de Trabalho e, em 1930, foi criado o Ministério do Trabalho. Com sua criação, as lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho e reconhecimento de direitos trabalhistas, por um lado, contribuíram para ampliação do

reconhecimento dos direitos trabalhistas. Porém, por outro lado, para os "patrões", resultou na demissão de muitos trabalhadores, evitando-se, assim, o pagamento dos direitos adquiridos, o que ampliou a migração para as periferias.

O adensamento da população nas cidades que ofereciam melhores condições — como Nova Iorque, nos Estados Unidos, e Buenos Aires, na Argentina — criou uma onda de migração, chegando a dobrar a população nestes locais, forçando mudanças na sua estrutura. Nesse processo, o trabalhador "migrava de vez para as cidades ou residia nas cidades médias e trabalhava no campo. O setor rural se esgotava em termos demográficos, mas não em termos econômicos" (REIS, 2006, p. 22).

O crescente aumento da população urbana em razão da migração e sua consequente demanda por novas instalações pode ser considerado um símbolo do século XX devido a urbanização intensa e crescente que modificou as relações entre o sujeito e o espaço no século XXI. Rural e urbano se entrelaçam como espaço de vida e espaço de subsistência, estando ligados por uma relação de dependência mutua, ou seja, são interdependentes.

Ao se estabelecer esta aproximação histórica para desnaturalização de conceitos através dos meios de comunicação, também faz-se necessário o aprendizado da leitura midiática, ou seja, pensar que a escola, além do ensino da leitura e da escrita, por causa do desenvolvimento tecnológico e de conhecimento, deve também ensinar a leitura dos meios de comunicação, como forma de potencializar o ensino e a aprendizagem.

3.2. Romper com interpretações artificialistas: filmar é uma atividade de análise

Antes de pensar sobre como analisar um filme é preciso entender qual o motivo que nos leva a analisá-lo, seja ele ficção, documentário ou outra forma de registro audiovisual. Entender sua aplicabilidade nos possibilita dar ênfase aos elementos mais importantes. Basicamente, uma análise fílmica – embora haja diversas abordagens de análise -, Penafria (2009) considera que ela pode ser dividida em quatro partes: a análise da história do filme, considerando o roteiro, os diálogos, atentando-se para as informações passadas e o quão crível é a história, bem como a organização, o ritmo e a sequência do filme; os elementos do filme, a relação entre cenário e diálogos, a construção de personagens e a atuação dos atores, a adequação do figurino e a contribuição da música para a narrativa; o terceiro ponto seriam as técnicas de filmagem, o tipo de enquadramento

de câmera, o impacto do enquadramento na construção da cena e, por fim, o tipo de orçamento que a produção obteve: saber quem financiou a produção também é uma forma de entender a ideologia presente no filme.

Vale considerar que esses elementos básicos para a análise podem ser ampliados, sendo impulsionados por outros elementos que possibilitem uma maior compreensão tanto do filme quanto do seu contexto. Em vista disso, a foram analisados filmes nacionais que possibilitaram a discussão da temática *urbano* e *rural* como parâmetro para pensar fundamentos para a utilização de filmes na perspectiva da educação midiática, a partir da dicotomia de conceitos, em que um se sobrepõe ao outro. Nesta análise, identificaram-se as diversas formas de representações e discursos do tema em questão com vistas à problematização do trabalho pedagógico. Concorda-se com Ferro (1992), quando afirma que as produções cinematográficas são semelhantes a tantos outros documentos que buscam narrar os processos históricos e, por isso, representam nos filmes posições ideológicas correntes. Filmes são objetos de investigação que nos possibilitam enxergar o "não visível", ou seja, o que está além da obra em si. A representação, através da variedade de imagens e de recursos do cinema, de acordo com Catani e Gilioti (2004, p. 111), "contempla a ideia segundo a qual há construções discursivas e interpretativas díspares sobre um mesmo fato, decorrentes da cultura específica do grupo em questão e do lugar social por ele ocupado".

No que se refere à análise fílmica, a atenção volta-se para o discurso, para a linguagem e para aspectos históricos das obras audiovisuais, que constituem signos de extrema importância para as ideologias, as quais constroem referências semânticas, atentando-se para a subjetividade discursiva e para a concepção de linguagem como um sistema abstrato e criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o "eu" e o "outro", entre muitos "eus" e muitos "outros" (GUERRA, 2008, p. 20). Nesse sentido, percebem-se as diversas vozes dentro de um filme falando com o espectador, de modo que poderá fazer com que ele refute seu ponto de vista sobre determinado assunto, como também pode reforçar aquilo em que ele já acredita.

Dentro da linguagem do audiovisual, independente do gênero do filme, é comum que simpatizemos com determinados personagens e questões postas em discussão e, assim, aprovamos algumas coisas e condenamos outras. Procuraremos, aqui, nos centrar em questões que possam explicar como isso ocorre, e não no porquê de tais ocorrências. Com isso obteremos maiores detalhes, pois compreenderemos como a película gerou

determinada ideia, emoção ou associação com o contexto do espectador (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994).

Nesse sentido, o analista, enquanto espectador, mantém um processo de distanciamento e submete o filme a seus instrumentos de análise e hipóteses, pois ouve, observa e examina tecnicamente o filme, sendo ativo de maneira racional e tomando-o para o universo do trabalho, da produção intelectual. O contrário ocorre ao espectador normal, para quem o filme pertence ao universo do prazer, sem desígnio particular e, por isso, deixa-se guiar pela narrativa. Para a análise fílmica é preciso considerar que um filme é uma leitura de determinada sociedade, pois, ao interrogá-lo, remetemo-nos a um conjunto de representações direta ou indiretamente presentes na realidade de determinada classe social (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994). Isto posto, concorda-se que "filmar então pode ser visto como um ato de recortar o espaço, de determinado ângulo, em imagens, com uma finalidade expressiva. Por isso, diz-se que filmar é uma atividade de análise" (BERNARDET, 1991, p. 36). O ato de filmar, para além disso, é também o reflexo de uma posição ideológica, o fato do recorte cinematográfico, mostrar algo, o foco da câmera, a escolha das cores, do som, são todas partes de uma representação que reflete um olhar específico, mas que dá a impressão de totalidade.

Os filmes aqui analisados possuem uma variada fortuna crítica, que ajuda a compreender a percepção que se tem de tais obras. Assim, concorda-se com Vanoye e Goliot-Lété (1994) que não se deve ignorar estudos já realizados sobre os filmes, "ao contrário, deve-se utilizá-las, mas, antes de mais nada, é preciso saber utilizá-las, não as considerando de imediato como um saber obrigatório" (p. 17). Levar em conta de imediato as análises já feitas não pressupõe que as ignoremos, mas sim entende-se que a recepção do filme estará intrinsecamente ligada às experiências prévias dos espectadores, visto que as relações entre os sujeitos estão entrelaçadas, na medida em que todos agem simultaneamente e de maneira não passiva diante da realidade.

3.2.1. Forma de análise dos resultados

No que se refere à análise fílmica, para Barros (2008, p. 63), a metodologia deve ser complexa, é preciso analisar outros tipos de discursos presentes no filme, como "a visualidade, a música, o cenário, a iluminação, a cultura material implícita, a ação cênica

[...] mensagens subliminares que podem estar escondidas em cada um destes níveis e tipos discursivos" (BARROS, 2008, p. 63).

A composição fílmica se dá por diversos discursos que se entrelaçam e interagem, sendo necessário que ultrapassemos esta análise de componentes discursivos associados à escrita, como os diálogos e o roteiro, os quais "não constituem toda a realidade da fonte fílmica a ser examinada" (BARROS, 2008, p. 63).

Para pensar na análise desta pesquisa, entendemos a necessidade de fazer rupturas com o senso comum e com interpretações artificialistas; ir além da superficialidade das mensagens comunicadas pelo audiovisual, pois elas ajudam a influenciar, criar visões de mundo e reforçar padrões. Neste ponto de vista, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000) nos chamam a atenção para enxergar o objeto de estudo além do que está sendo visto à nossa frente, pois devemos nos privar de noções do senso comum e partir para uma noção científica para não cairmos na ilusão da transparência.

Para compor as análises e explorar os filmes, foram tomadas como base as categorias de análise fílmica apresentadas por Penafria (2009), em que se deve apresentar, primeiramente, a escolha entre duas perspectivas principais de análise, interna e externa. A primeira consiste no filme em si enquanto obra individual; a segunda considera o filme como o resultado de relações do contexto social, político, econômico, estético e tecnológico que resultaram na sua produção e realização.

A partir de tal escolha, entraremos em termos mais práticos: como analisá-lo? Esta questão é posta em quatro categorias por Penafria (2009): 1- Análise textual: que considera o filme como um texto; 2- Análise de conteúdo: que considera o filme um relato e o foco se dá no tema do filme; 3- Análise poética: que entende o filme como uma programação/criação de efeitos e 4- Análise de imagem e som: que entende o filme como meio de expressão.

Antes de optarmos por determinados procedimentos analíticos, é importante definirmos qual o objetivo da análise e onde queremos chegar (PENAFRIA, 2009), uma vez que entendemos que para esta pesquisa é necessário que ambas as perspectivas e categorias de análise sejam trabalhadas, pois para contribuir com o trabalho pedagógico visando pensar fundamentos para prática que almeje à desconstrução de ideias pejorativas, é essencial que tenhamos o maior número de análises possíveis para identificar possibilidades de uso e aplicação. Busca-se, além de desconstruir ideias pejorativas, desenvolver estratégias para potencializar a aprendizagem e ampliar a visão crítica diante da mídia. Esta escolha também se justifica quando a autora pontua que "[ao]

optar por apenas um tipo de análise, poderá o analista ficar com a sensação de dever cumprido, mas, também, com a sensação de que muito terá ficado por dizer acerca de um determinado filme ou conjunto de filmes" (PENAFRIA, 2009, p. 7).

A análise fílmica centrada apenas em roteiros e diálogos não possibilita decifrar a ideologia de uma obra. Para ultrapassar esse limite superficial de análise; a metodologia para este trabalho deve ser multidisciplinar e pluridiscursiva (BARROS, 2008). De outro modo, é possível compreender como a linguagem constrói significados e pensar possibilidades de utilização no contexto educacional com foco na educação midiática. Sendo assim, consideramos necessário utilizar a análise do discurso de Pêcheux (1997); o conceito de entonação discutido por Bakhtin (2003) e também considerar que os signos, de acordo com Bakhtin (1997), não só refletem a realidade, como também a refratam, pois, em um filme, não temos apenas uma história contada à parte, desconectada do contexto no qual o sujeito esteja inserido. Ou seja, "um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata outra" (BAKHTIN, 1997, p. 32). É esta refração que buscamos entender através da investigação fílmica e almejamos ainda trazer isso para termos didáticos.

Como forma de complementar as análises propostas por Penafria (2009), tomaremos como base algumas considerações de Vanoye e Goliot-Lété (1994), Spini (2013) e Spinelli (2010). Vanoye e Goliot-Lété (1994) entendem que a análise fílmica consiste em decompor os elementos que constituem o filme, isto é, "despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente a 'olho nu', pois se é tomado pela totalidade". Em seguida deve-se "estabelecer elos entre esses elementos isolados" (p. 15). Com esta análise fragmentada, o pesquisador deixa de lado as suas primeiras impressões — aquelas que trouxeram determinadas emoções e consegue perceber o "como" elas são geradas. As autoras ressaltam que através dessa etapa adquire-se certo distanciamento do filme, afirmação que vai ao encontro do que Spini (2013) aponta como metodologia de análise: o destaque de aspectos recorrentes que compõem a cena, os fatores que constroem a narrativa e caracterizam personagens, as mensagens veiculadas, seu teor favorável ou não sobre determinados aspectos e, também, no que se refere ao espaço geográfico, sem desconsiderar as especificidades do cinema da época analisada.

Ainda na perspectiva da análise fílmica, Spinelli (2010), a partir do conceito de impressão de realidade, criado pelo cinema, realiza uma investigação relacionada à estruturação espacial e temporal, visando explicitar a ampliação do significado que o

filme mostra, "ou seja, quais são os rastros temporais e espaciais presentes em determinadas cenas que estabelece um diálogo com outros contextos possíveis" (p. 669); esse é o primeiro passo para ultrapassar o limite do filme e buscar outras relações possíveis com o tema em questão.

3.2.2. O jogo de imagens na análise fílmica

Com base nos múltiplos focos para a análise fílmica, buscaremos um que nos dê a possibilidade para pesar sobre o teor da mensagem, o destinatário e o emissor. Esta análise inicial ocorrerá a partir do jogo de imagens através do discurso cinematográfico, de acordo com Pêcheux (1997). A escolha de Pêcheux como referencial de análise deu-se pela possibilidade de compreender condições históricas para produção e difusão do discurso, percebendo as contradições que se dão pelas formações imaginárias que o sujeito tem de si para com o outro, refletindo o lugar que o emissor e o destinatário ocupam. O jogo de imagens posto pelo autor consiste na existência de formações imaginárias dos sujeitos, considerando a representação que cada um faz de si e do outro, que podemos exemplificar a partir do quadro apresentado pelo autor (1997, p. 83), por exemplo: imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A, com a pergunta: "Quem sou eu para lhe falar assim?"; imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A, com a pergunta: "Quem é ele para lhe falar assim?"; imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B, com a pergunta: "Quem sou eu para que ele me fale assim?" e imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B, com a pergunta: "Quem é ele para que me fale assim?".

Neste jogo de imagens nos colocamos em duas perspectivas de análise: uma é a relação entre interlocutor e locutor no filme, outra seria entre o filme e o espectador. Isto é, teremos um discurso que é interno entre os personagens do filme, que remete a uma ideia que, posta em circulação, estabelece uma relação com o espectador. Podemos perguntar dentro do filme: quem é personagem A para falar assim? Da mesma forma, ao estabelecer o jogo de imagens do discurso fílmico, podemos também perguntar: quem é esse espectador para que mídia lhe fale assim?

O jogo de imagens, ao estabelecer a relação entre locutor e interlocutor no discurso fílmico, nos faz observar aspectos que, apenas analisando conceitos no filme, passariam

despercebidos. Evidenciam-se, com esta análise, as condições em que este discurso é produzido e como ele é articulado com as questões sociais e econômicas.

3.3. Central do Brasil

Em 1998, o renomado cineasta Walter Salles lançou o longa-metragem, *Central do Brasil.* Predominantemente verossímil pela fidelidade a qual retrata a realidade brasileira e com distribuição mundial, o clássico franco-brasileiro representa um destaque do cinema da retomada, recebendo diversos prêmios ao redor do mundo, com destaque para atuação de Fernanda Montenegro, primeira atriz brasileira indicada ao Oscar por atuação em língua portuguesa.

A trama datada do final do século XX dialoga com a realidade brasileira de ontem e de hoje; o longa ao explorar a identidade do país, explicita a dicotomia campo e cidade e possibilita refletir sobre temas centrais, por exemplo, os contrastes do mundo urbano e rural, pobreza, migração, desemprego, analfabetismo, violência, alcoolismo, abandono paterno e trafico humano.

São recorrentes aspectos de violência caracterizados como típicos de cidades grandes, como o assalto seguido de morte na central de trens, o tráfico de menores e o atropelamento, dentre outros fatos que evidenciam a violência em menor ou maior grau. Em vista disso, é possível identificar a caracterização das condições de vida no subúrbio, decorrentes de migração do sertão nordestino em busca de melhores oportunidades no Sudeste, o que mostra uma grande representatividade do urbano e do rural.

O filme pode ser compreendido em dois momentos que são determinantes para a construção dos personagens principais: Dora, interpretada por Fernanda Montenegro e Josué, vivido por Vinicius de Oliveira. Como um primeiro momento, temos Dora, professora aposentada que escreve cartas para pessoas analfabetas na Estação Central de trens, na capital do Rio de Janeiro, porém não envia todas as cartas como o combinado. Ela seleciona aquelas que considera mais importantes e as envia por correio; as demais são jogadas no lixo ou deixadas em uma gaveta. Esta parte caracteriza um momento do filme que demostra a esperteza e a malandragem do sujeito no ambiente urbano, mais especificamente dos grandes centros, visto que Dora aproveita-se da ingenuidade das pessoas mais humildes, no caso, Ana.

Ao ter Ana como cliente — interpretada por Sônia Liara — esta pede que Dora escreva uma carta informando que Josué, seu filho, quer conhecer o pai. Ao sair da estação, contudo, Ana morre atropelada por um ônibus e Josué fica jogado à própria sorte, no Rio de Janeiro, uma das maiores cidades do Brasil.

Sem ter para onde ir e a quem recorrer, ele volta até Dora para pedir que ela escreva uma nova carta para o pai, porém como ele não possui dinheiro, Dora recusa-se a atendê-lo. Ele então tenta reaver a carta que sua mãe havia pedido para que Dora colocasse no correio. Dora tenta não se envolver nesta situação, mas acaba se aproximando de Josué ao perceber que o menino está sozinho. Com esta aproximação, Pedrão, um segurança da Estação — interpretado por Otávio Augusto — propõe que Dora venda o menino para traficantes de crianças. Para tanto, Dora leva Josué para a casa do segurança.

A história tem um segundo momento, quando ela se arrepende de ter vendido Josué e fica pensativa após um conflito com Irene — interpretada por Marília Pera —, que questiona sua atitude e, no dia seguinte, Dora consegue resgatá-lo e abandona sua vida no Rio de Janeiro para tentar levá-lo a Bom Jesus do Norte no interior de Pernambuco, com o intuito de que o menino conheça seu pai. Neste trajeto, Dora e Josué vivenciam diversas situações que os aproximam.

Inicialmente guiada pelo sentimento de culpa por ter vendido Josué, ela tenta consertar a situação e embarca em uma aventura, repleta de coragem e determinação para enfrentar riscos e perigos para entrega-lo a seu pai. Os dois costuram uma relação de proximidade que, ora é conturbada, com desentendimentos, impaciência e sentimento de culpa; ora é familiar, com ternura, carinho e empatia. O vínculo de intimidade e companheirismo entre eles vai se formando no decorrer da trama por meio de diálogos marcados pela agressividade e a dureza das palavras; ao repreende-lo em diversos momentos, como quando ele se embriaga no ônibus, no roubo de comidas da mercearia na estrada e também quando ela desaprova a atitude dele para não jogar as cartas fora – apesar de que ela faça isso, ela procura dar um bom exemplo de conduta-; outro exemplo é ao guardar o lenço de Ana e entregar a Josué para colocar na cruz e, quando ela se oferece para ficar com ele ao perceber que não encontrará Jesus (pai de Josué); essas mudanças também ocorrem por meio de diálogos que inicialmente são marcados por hostilidade e depois envoltos de afetuosidade.

Figura 5 - Vínculo de afetuosidade entre Dora e Josué

Fonte: Filme Central do Brasil (1998)

As tomadas panorâmicas contrastam paisagens áridas e sem urbanização com a agitação e o tumulto de uma cidade grande. A primeira ocorre em sua maior parte no trajeto entre Rio de Janeiro e Pernambuco; são usuais as cenas mostrando romeiros, vilarejos, paisagem arenosa e carroças. Na segunda, que acontece no Rio de Janeiro, são recorrentes objetos cênicos que marcam a urbanidade como vagões de trens lotados, trilhos, edifícios, movimentação na estação, roubo e mendigos.

Figura 6 - Paleta de cores em central do Brasil

Fonte: Filme Central do Brasil (1998)

O conjunto das cores utilizadas na película em tons de ocre, amarelo e bege desbotado mesclando com a coloração natural do espaço enfatizam o sofrimento e as dificuldades enfrentadas. As cores do figurino se entrelaçam no ambiente cênico, criando a ideia de anonimato e também da generalização, de outra forma, é a ideia de que a mesma situação que acontece em primeiro plano se repetisse aos figurantes de segundo plano, dando intensidade a situação.

Essa caracterização é significativa para determinar as gradações de representação do urbano e do rural; o primeiro, também como uma crítica ao poder público, escancarando as ausência de políticas públicas e pelo reflexo da urbanização desenfreada, representada pelo caos da cidade grande e, em outro plano, o conjunto habitacional, resultado de ocupação onde foram procurar pelo pai de Josué; o segundo, apesar da seca no sertão, é representado pela humildade e simplicidade, presentes nas cenas em que Dora

paga o transporte no caminhão de romeiros com o relógio para acabar de chegar a seu destino; a foto com a pintura de Padre Cicero e, o personagem que avisa Isaias – filho de Jesus - que Dora está procurando por seu pai.

Fugindo dos clichês hollywoodianos com final feliz, o filme deixa em aberto a situação de Josué, o qual permanece em Bom Jesus do Norte com seus irmãos, na esperança que seu pai retorne; e, Dora, usando o vestido que ganhou de Josué, parte sem um destino definido, escrevendo uma carta a ele em tom nostálgico.

3.3.1. Representações em *Central do Brasil*

O filme *Central do Brasil (1998)* aborda algumas consequências do êxodo rural no Brasil. Na década de 1950, o país passou por mudanças econômicas e sociais derivadas de um processo de modernização que toma como base a modernização da agricultura capitalista, que visa ao aumento da produção e com atuação em larga escala, o que resultou em um processo de concentração de terras para pequena parte da população, além da produção voltada à exportação. Essa exportação resultou em uma desqualificação dos pequenos produtores, deixando-os em condições vulneráveis para a sobrevivência. Como resultado, inicia-se um processo de migração campo-cidade em busca de melhores condições, pois a mão de obra passa por uma reformulação "com a eliminação dos parceiros, agregados etc., pela disseminação do trabalho assalariado, sobretudo nas grandes propriedades, que se modernizam e se transformam em empresas" (GRAZIANO NETO, 1985, p. 109).

Essa busca por melhores condições também se deu em função da modernização da agricultura, pois o Brasil foi um país predominantemente agrário. A tecnologia no campo causou um inchaço dos grandes centros em virtude da uma migração da população para lá, atrás de oportunidades de qualificação e de trabalho, uma vez que o campo já não absorvia toda a mão de obra disponível. Isso remete ao que Bezerra (2002, p. 19) escreve:

> Não ter trabalho no norte ou nordeste e haver o vislumbre de encontrá-lo no sul ou sudeste, fez e ainda faz com que muitas famílias se "exilem" de sua terra natal à procura deste meio, único meio de sobrevivência de quem só tem os braços para o trabalho... Eles também existem porque existe carência de mão-de-obra em um lugar e excesso de pobreza no outro. (BEZERRA, 2002, p. 19)

O enredo do filme insere-se nesta realidade contando o caso de Ana, que saiu do interior do Estado de Pernambuco com destino à cidade do Rio de Janeiro em busca de trabalho e renda. A imagem da cidade apresentada se dá predominantemente no subúrbio, ao qual descreve características de uma vida precária. O longa-metragem mostra as condições vulneráveis vividas pelos migrantes e também possibilita perceber o contraponto entre migrantes e nativos nas regiões mais desenvolvidas, visto que temos uma professora aposentada, que para complementar sua renda escreve cartas para as pessoas analfabetas, evidenciando que também existem problemas sociais nas regiões com mais desenvolvimento tecnológico e de capital.

Este aspecto da migração mostra também uma perspectiva de análise crítica, ao estabelecer a relação entre os personagens e o contexto social apresentado em *Central do Brasil (1998)*; a ideia latente perpassa inicialmente pela representação do Sudeste como a ideia do progresso, o Nordeste como a ideia do fracasso, e a migração como consequência viável.

Com isso, cabe-nos observar ambos os personagens, os que estão no Sudeste e o que migram do Nordeste e, assim, tentar estabelecer em que ponto se diferenciam. Para isso identificamos duas frentes de análises: os aspectos da vida no subúrbio e o trajeto de retorno ao Nordeste.

Aspectos da vida no subúrbio

Para entender a representação de urbano, analisaremos os seguintes dados:

Dado 1: Atropelamento de Ana;

Dado 2: Cotidiano de Dora e aspectos da vida no subúrbio.

No que chamamos de Dado 1, temos, como representação principal, o acidente de uma pessoa em uma região movimentada na capital do Rio de Janeiro. Buscaremos entender o contexto no qual este discurso é colocado: quem morre é uma mulher, nordestina, analfabeta que se distraiu ao atravessar uma rua. Essa pessoa migrou do Nordeste para o Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades.

O filme não mostra de forma clara que Ana foi enterrada como indigente, mas dá a entender quando Josué questiona Dora: "— cê acha que fizeram enterro direito pra ela?", se referindo a sua mãe. O silêncio de Dora permite entender que, por ser uma pessoa sem condições financeiras, sem familiares ou amigos ela não teve um enterro "direito", conforme questiona Josué. Este dado mostra a importância que se dá para a vida de um

migrante pobre. Mesmo Josué não teve qualquer tipo de assistência ou cuidado por parte do estado.

No Dado 2 podemos considerar aspectos do contexto local em que se inicia o filme. Ao apresentar o Sudeste, mais especificamente a capital do Rio de Janeiro, como um lugar de oportunidades e melhores condições, entendemos também que o emprego de Dora só existe por conta desta migração de regiões menos desenvolvidas para regiões mais desenvolvidas economicamente. Por um lado, temos no filme, a busca de emprego e renda no Sudeste por migrantes, que, por consequência das condições precárias, sofrem com a vida precária, inclusive a falta de acesso à educação escolar, visto que as pessoas dependem de outra para escrever uma carta. Por outro lado, temos uma professora aposentada que precisa complementar sua renda e, para isso, depende das condições precárias dos migrantes.

Diante do enredo do filme e da opção pelo recorte do meio urbano, retrata que nesse lugar são recorrentes os casos de violência e as condições escassas de vida. Cenas como as que exibem as pessoas na estação, embarcando no trem pelas janelas — o que infere uma possível precariedade vivida por parte da população urbana, referindo-se a escassez do transporte e também mostrando que esse transporte não é suficiente para a quantidade de pessoas que precisam dele; entra-se por onde dá para garantir a viagem e chegar ao trabalho, ao médico, a entrevista de emprego ou retornar para casa.

A personagem Dora, por ser moradora do subúrbio do Rio de Janeiro, reforça a imagem da periferia como ambiente de pessoas de caráter variável e sem boa conduta. Dentre várias cenas que reforçam isso, há uma em que ela e Irene fazem a seleção de cartas que julgam importantes serem colocadas no correio; outra em que Dora vende Josué; e, temos a cena em que ela paga um valor para o segurança Pedrão, que trabalha na Estação, como propina, o mesmo que mata a tiros um ladrão que roubou mercadorias.

Reforça-se ainda esta imagem negativa do subúrbio através da opção de o som ambiente ser representado por vozes e gritos de brigas e discussões, tratando como aspecto natural nesta realidade, porém criando a imagem de perigo e desconforto de forma generalizada. Dora mora em um prédio e, para se comunicar com Irene, que mora no andar debaixo, ela grita pela janela.

Trajeto de retorno ao Nordeste

Esta frente de análise buscará aspectos que constroem imagens representativas do sertão no percurso entre A cidade do Rio de Janeiro e Bom Jesus do Norte - PE. O filme traz a imagem e o discurso do sertão como um lugar representado pelas dificuldades de ordem natural; e como oposto, na cidade são apresentas dificuldades de ordem social, mas ambos determinados, em última instância, pela questão econômica.

Na trajetória que Dora percorre com Josué até Pernambuco, há uma cena em que os dois estão em um ponto de ônibus. Essa cena é utilizada para retratar o sertão e traz aspectos da vida no interior. No percurso que fazem, ao pegarem carona com Cezar, interpretado por Othon Bastos, são recorrentes as imagens de uma paisagem seca, sem urbanização, sem movimentação de carros. Essa ausência é contrastada com pessoas a pé e com carroças que passam pelo caminho. Também são recorrentes a imagem de caminhões que transportam pessoas na carroceria, conhecidos popularmente como paus de arara, evidenciando um meio de transporte precário, sem segurança, mas que, para o contexto e para a realidade imediata, é tido como natural.

A paisagem desse trajeto mostra pequenas cidades, casas simples em condições precárias, ruas sem asfalto e pouco urbanizadas. A maioria das pessoas representam trabalhadores rurais.

É comum o trânsito de pessoas fazendo penitências para pagar promessas. O misticismo religioso é um traço forte da composição da cultura. A fé apresentada no filme é uma das formas pelas quais os sujeitos encontram uma esperança de melhorar em função das condições vulneráveis de vida e que têm, como última alternativa, a migração para regiões mais desenvolvidas. Outro elemento que reforça a religiosidade do filme são os nomes bíblicos dos personagens: Ana, Josué, Isaias, Moises e Jesus.

No primeiro endereço que Dora vai ao chegar, na cidade de Bom Jesus, no interior de Pernambuco, onde o pai de Josué morava, é apresentada uma paisagem arenosa, com uma casa desgastada pelo tempo e sem manutenção. Fica evidente que tais condições em que se encontram não estão relacionadas à preguiça ou ao desleixo, mas sim à falta de condições financeiras suficientes para que seja dada prioridade à busca de conforto, pois em primeira instância, a necessidade é suprir a fome e a sede.

3.3.2. O jogo de imagens em *Central do Brasil*

Ao buscarmos compreender o jogo de imagens no filme, segundo Pêcheux (1997), devemos considerar que o discurso fílmico é carregado de efeitos de sentidos entre locutor e interlocutor e não apenas travestido da mera transmissão de informações. É preciso considerar que o locutor, ao emitir o discurso, precede suas formações imaginárias, isto é, a imagem que tem de si e do seu ouvinte.

Para introduzir o jogo de imagens, estabeleceremos primeiramente o discurso do filme através da análise feita anteriormente. É preciso entender o que o filme diz sobre a questão analisada. Teremos então, de forma resumida, a migração do Nordeste para o Sudeste em busca de melhores oportunidades, porém, o Sudeste também apresenta sua escassez. Podemos considerar que o Nordeste é representado como lugar com poucas condições de subsistência e o Sudeste, embora também seja um lugar precário para trabalhadores, principalmente com baixa formação escolar, apresenta maior índice de violência em diversos aspectos, por exemplo, tráfico de crianças, roubo e atropelamento, e até mesmo o não envio das cartas escritas e pagas. São tais aspectos que compõem a representação sobre a capital do Rio de Janeiro, enquanto que o sertão é retratado como lugar das dificuldades em decorrência da natureza e também por um esquecimento social e pela centralidade de investimentos no Sul e no Sudeste.

No jogo de imagens, perguntamos qual a imagem que o filme, no caso os produtores e idealizadores, tem de si enquanto produção cinematográfica, ou seja, o retrato que ‘A’ tem de si mesmo. Entendemos que, neste caso, devemos considerar o filme como meio de comunicação, que busca contar uma história, narrar um fato, trazer aspectos de outras realidades para que seja visto e refletido e até mesmo para apreciação enquanto arte ou meio para o lazer.

Considerando a película como locutor ‘A’ e seu interlocutor, o espectador ‘B’, devemos considerar que o locutor tem uma intencionalidade, isto é, não há neutralidade no seu discurso. Ele fala de um ponto de vista com uma intenção implícita, na qual ele pressupõe quem seja o seu interlocutor para que ele fale assim — ou seja, a representação que ‘A’ tem sobre ‘B’ (Pêcheux, 1997). A definição para um interlocutor, considerando como locutor um filme, não é muito precisa, pois o alcance e a propagação da obra se dá em âmbito nacional, o que possibilita que todos possam ter acesso, seja no cinema, na televisão, na internet ou mesmo em locadoras ou na escola.

Entendendo que o filme aborda questões sociais específicas do Brasil, o interlocutor é uma pessoa que desconhece essa realidade tratada e, que mesmo vivendo as situações narradas, não se reconhece dentro dessa história. A representação audiovisual também pode estar buscando chamar a atenção para estes aspectos que passam despercebidos do eixo de produção midiática de grande alcance.

Ao estabelecer a imagem que 'B' tem de si mesmo, tendo como 'B' o espectador, entende-se que a imagem é do espectador que está buscando conhecer a realidade e a cultura nacional. O vídeo apresenta os contrastes entre duas regiões do país, mostrando as condições de vida de trabalhadores e algumas das consequências dessa migração na busca de melhores oportunidades. Temos ainda a imagem que o locutor tem sobre o que ele fala, ou seja, a imagem sobre o tema tratado.

Ao abordar o migrante que parte em busca de outras possibilidades de vida, foge-se dos clichês de finais felizes e previsíveis, e dá ênfase à uma das possíveis realidades vividas por inúmeros nordestinos. Embora o Rio de Janeiro sempre tenha sido retratado como a "cidade maravilhosa", o lugar das oportunidades, do sucesso, do desenvolvimento, a opção, foi a de retratar o contraste entre Nordeste e Sudeste mostrando que o referido estereótipo é seletivo e esconde a desigualdade – em termos de capital - que pode ser observada através da periferia, favela, postos de trabalhos indesejados etc. — entendendo aqui, *capital* na acepção de Bourdieu (2007), isto é, o capital cultural e o capital econômico. Ou seja, não basta ter estudo, visto que Dora é professora e, mesmo assim, ocupa os mesmos espaços que Ana, migrante nordestina e analfabeta. Esta visão sobre a temática mostra que o autor não busca romantizar a história: ele trata de aspectos sobre as dificuldades que o migrante pode encontrar, desconstrói a imagem que o Sudeste é lugar só de progresso. Existe o progresso, mas não para todos.

No contraste entre as regiões, o Sudeste é apresentado como lugar de desenvolvimento, onde há mais possibilidades de progresso. Tal representação se dá através das narrativas de cartas que Dora escreve para as pessoas que contam suas vitórias aos destinatários. É preciso levar em consideração que a situação narrada pelos personagens apresenta uma melhora de vida em relação às condições em que tinham no Nordeste, muito embora a situação no Sudeste não possa ser caracterizada como promissora. É, apenas em comparação com o que se tinha antes. O filme deixa esta mensagem em evidência, pois, até mesmo Dora, personagem carioca, com formação superior, aposentada, também sofre as consequências das faltas de politicas publicas

mesmo vivendo em um grande centro urbano considerado desenvolvido, e ainda assim embora aposentada, busca uma forma de complementar seu orçamento.

Ao analisar o discurso da obra cinematográfica, se faz necessário contextualizar o enredo e a temática situada na história; isto possibilita conhecer os aspetos que direcionam o discurso. A análise a partir do jogo de imagens nos traz a ideia de que a constante migração ocorrida no final do século XX acabou se tornando mão de obra barata, não tendo conseguido, realmente, a prosperidade esperada. Esta visão contra hegemônica apresentada das tais "cidades maravilhosas" também é uma forma de dizer que, embora seja possível a melhoria das condições, também é muito possível que a situação se agrave.

Nos filmes há contribuições direta ou indiretamente para a construção de significados e representações. Eles podem ser considerados fontes de informações, mas que tendenciosamente, por serem um instrumento dos meios de comunicação valendo-se dos seus produtos, tornam-se instrumentos de opressão simbólica, na medida em que distorcem a realidade ou fazem uma abordagem pejorativa dela.

3.4. Tapete Vermelho

O filme *Tapete Vermelho* (2006), dirigido por Luiz Alberto Pereira narra as transformações da sociedade do século XX através do contraste entre o rural e o urbano. Com nuances cômicas e personagens burlescos o moderno e o arcaico são representados em uma trajetória que guia no desenrolar da trama: a busca de um cinema que exiba os filmes de Mazzaropi.

Com representação estética inspirada no personagem Jeca Tatu, do escritor Monteiro Lobato; também retratado na cinematografia por Amácio Mazzaropi em produções que datam de 1952 a 1980. Interpretado por Matheus Nachtergaele, o protagonista Quinzinho e sua família, composta pelo filho Neco (Vivido por Vinícius Miranda), e a esposa Zulmira (Representada por Gorete Milagres), iniciam uma aventura que contrasta a cultura rural e urbana em diferentes perspectivas. Em termos de indumentária, Quinzinho é caracterizado como o personagem Jeca Tatu, dos filmes de Amácio Mazzaropi, com ombros curvados, modo peculiar de andar e uso de vestimentas desproporcionais.

Vale fazer um recuo para compreensão da origem do personagem principal; este baseado na negatividade da simbologia, a obra "Urupês" de 1918, apresenta o caboclo Jeca Tatu. O título do livro faz referencia a uma espécie de cogumelo parasitário que compromete o tronco de árvores e é conhecido por urupê, de nome científico *Pycnoporus Sanguineus*.

Monteiro Lobato criou o Jeca como a representação da miséria, da ignorância e do atraso econômico do país; em narrativa explicita, marcado pela coloquialidade, o autor tipifica-o como relapso, negligente e relaxado, aparência desleixada, que andava sempre descalço e muito preguiçoso, que sequer cuida da sua higiene; muito distante de qualquer nível de educação ou cultura, resulta então em um ser repleto de crendices e imbuído de ingenuidade.

Jeca Tatu é descrito como um sujeito que passa a maior parte do seu tempo de cócoras, sob seus calcanhares rachados (por não gostar de usar sapatos); ou sentado em um banco de três pernas, que é para facilitar e equilíbrio - caso fosse de quatro pernas, seria preciso aplainar o chão: coisa que ele não seria capaz de fazer. Sem disposição para realizar qualquer atividade, ele apenas buscava no mato alguns alimentos, mas nunca teve a ideia de realizar uma plantação devido a preguiça, mas não abria mão do cigarro de palha.

> Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher – cocos de tucum ou jiçara, guabirobas, bacuparis, maracujás, jataís, pinhões, orquídeas; ou artefatos de taquara- poca – peneiras, cestinhas, samburás, tipitis, pios de caçador; ou utensílios de madeira mole – gamelas, pilõezinhos, colheres de pau. Nada mais.
> Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisto vai longe. (LOBATO, 2012, p.13)

Preguiçoso. Pele amarelada. Aspecto doentio. Magro. Malvestido. Barba rala. Vivendo cercado pela pobreza. Essas são características do matuto analfabeto que sequer tinha noção dos seus direitos e que vendia o voto sem ao menos saber o que isso representava: "Vota. Não sabe em quem, mas vota. Esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhol de gatafunhos e que chama "sua graça"" (LOBATO, 2012, p. 19).

O retrato de Jeca ecoou de tal maneira que foi atribuído ao autor o rótulo de inimigo do caboclo, que tratava a imagem desse sujeito com descaso. Schmidt (1948) revela que ao contrário do que se estava sendo propagado, Monteiro Lobado estava

fazendo uma crítica às políticas e ao poder público que transformara Jeca nesse sujeito desumanizado.

> O Brasil dessora-se e morre comido pelos vermes sem qualquer amparo do poder público. Ruy Barbosa leu essa página da tribuna do Senado. O Brasil inteiro ouviu-a, admirou-a. Então, muitos proclamaram que Lobato era inimigo do nosso caboclo, etc. Sua resposta, porem, foi curta: O Jéca não é assim: «está» assim. (SCHMIDT, 1948, p. 295)

O personagem Jeca se torna também a representação sombria dos trabalhadores do campo que sofrem a falta de saneamento básico, saúde, educação e infraestrutura; necessidades essas escondidas pelo rótulo do preguiçoso e do alcoólatra; que desvelado pelo autor, escancara a real imagem: "Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade! (LOBATO, 2012, p.13).

Tal personagem deu origem a definições *dicionarescas* para Jeca como substantivo sinônimo de Caipira. O dicionário Michaelis (2017) traz as seguintes definições: "1 -Diz-se de pessoa que mora na zona rural; araruama, caipira. 2 -Diz-se de pessoa que revela mau gosto ou falta de requinte; brega, cafona"(JECA, 2017). O dicionário ainda faz menção de referencia ao termo Jeca-Tatu, que segundo a definição do mesmo dicionário é: "Caboclo do interior brasileiro, morador da zona rural, de estilo de vida muito simples; caipira, jeca" (JECA-TATU, 2017).

Quinzinho embora carregue o estigma de Jeca Tatu devido as características físicas, ele ao contrario do caboclo de Monteiro Lobato é um sujeito decidido, trabalhador e honesto. Ele busca transmitir a seu filho as tradições herdadas de seu pai e ensina-o o oficio do trabalho. Vivendo em um sítio no Vale do Paraíba ele tem sua plantação de inhame, também sobrevive da pesca e tem alguns animais que abate para subsistência da família. Não obstante, na realidade diegética do filme, Quinzinho é visto como estranho, diferente e até engraçado, e acaba sendo ridicularizado em alguns momentos.

Voltando a trama, Quinzinho mora em um sítio distante das cidades grandes, e se dispõe a cumprir a promessa feita ao pai, de levar seu filho Néco, de nove anos, para assistir ao filme de Mazzaropi. Ele acredita que o filho somente conhecerá a magia do cinema se assistir a tal filme. Sua ingenuidade é evidente desde os primeiros momentos; ele não percebe que esta é uma película obsoleta que não se encontra como atração principal nos cinemas.

No entanto, para cumprir a promessa a seu pai, Quinzinho, Neco e sua esposa Zulmira seguem caminho rumo à cidade grande, juntos com Burro Policarpo. Mesmo contrariada, Zulmira acompanha o marido nesta caminhada. É significativa a representação de resistência do caipira ao mundo urbano desde o inicio do filme quando Zulmira elenca razões pelas quais ela não poderia largar o sítio, através de questionamentos sobre a situação em que ficarão os animais, as plantações e os afazeres.

A narrativa passa por um segundo momento quando iniciam a viagem. Os contrastes entre urbano e rural, caipira e citadino entram em evidencia. Podemos observar isso nas seguintes sequencias: o contraste entre as condições da família de Quinzinho e do compadre Marcolino; o espanto com os ciclistas; o tom de deboche do vendedor de eletrodomésticos; os olhares de zombaria quando eles chegam a cidade; o momento em que vão ao restaurante *self-service*.

No decorrer da trama, de modo caricato, o filme reconstrói mitos que compõem a cultura do caipira, como a religiosidade representada por Zulmira, que é benzedeira; o pacto com do diabo que Quinzinho esteve prestes a fazer e a simpatia para se tornar um violeiro respeitado.

No percurso em busca do cinema são mostradas várias das crenças e dos mitos do caipira, e uma ocorre na casa de um compadre em que se hospedam para seguir viagem no outro dia. A esposa do compadre conta para Zulmira que, mesmo amamentado, o seu filho chora de fome. Ela que é benzedeira logo desconfia de que alguém fez um trabalho e enviou uma cobra para mamar o leite enquanto sua comadre dorme. Zulmira fica à espera da cobra durante a noite e, ao pegá-la faz uma oração para manda-la de volta a quem a enviou.

No outro dia seguem viagem em direção à cidade. Neste caminho vão parar em um bar onde encontram um famoso violeiro, que é conhecido por ter feito um pacto com o diabo, e ao ser indagado se também gostaria de fazer tal pacto, Quinzinho aceita, pois ficou encantado com a possibilidade de se tornar um violeiro, porém, no meio do caminho, ao sentir-se amedrontado, ele desiste e volta para sua família.

Ainda na busca de encontrar um filme de Mazzaropi em cartaz no cinema, Quinzinho e sua família passam por diversas situações, entre elas o contato com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em sua luta pela Reforma Agrária e as injustiças cometidas por autoridades, fazendeiros e políticos, retratando a opressão contra esta minoria. O papel que a cena da ocupação do MST ocupa na narrativa

evidencia o medo da injustiça de centenas de famílias que enfrentam esta situação diariamente.

Após o confronto no acampamento, onde ocorre um despejo de famílias de forma violenta, Quinzinho, Neco e Zulmira são separados. Para tentar resolver a situação, o personagem principal recorre à fé.

Quinzinho empreende uma verdadeira saga em busca de Neco. Para ter seu filho de volta, ele vai de carona com um caminhoneiro até a cidade de Aparecida, SP, como forma de promessa para pedir a Nossa Senhora Aparecida que o ajude a encontrar Neco e oferece a sua viola em troca do pedido. Ao ser atendido pela santa, ele também consegue encontrar em um cinema antigo que virou igreja, a película de Mazzaropi que tanto queria assistir

Com o filme em mãos, ele vai a um cinema e pede para exibi-lo e tem como resposta um "não"; porém com sua astúcia, se acorrenta em um pilar do cinema como forma de protesto e só diz sair de lá mediante a exibição do filme. Este ato vai parar na televisão e o dono do cinema se vê obrigado a reproduzir; porém, com sua perspicácia, Quinzinho também faz a exigência de que seja colocado um tapete vermelho no cinema; e é atendido.

Vale destacar como pano de fundo, a obra sustenta a crítica ao mercado cinematográfico tocante a cultura nacional em função da ausência ou quase nulidade de cineclubes ou mostras de cinema que apresentem a produção nacional e que valorize a cultura local. Quinzinho viaja entre o Vale do Ribeira e a capital do Estado de São Paulo e não encontra nenhum local de exibição. A produção nacional dá lugar as megaproduções hollywoodianas.

3.4.1. Polifonia: as várias vozes que se intercalam, misturam-se e se digladiam em *Tapete Vermelho*

Tapete Vermelho (2006) insere-se nas diversas representações sobre mudanças e transformações da sociedade no século XX. Por meio da comédia, o longa-metragem contrasta o rural e o urbano, o antigo e o moderno, bem como desdobra tudo isso em nuances de desenvolvimento e de atraso. À vista disso, essa história pode ser utilizada como ponto de partida para uma discussão sobre as características do rural em contraste com o urbano, na tentativa de contribuir para superar a dualidade que cerca tais conceitos,

mas de também de possibilitar a compreensão de aspectos inerentes a cada um desses espaços.

Ao observar o filme, é possível perceber a diversidade de cenas e diálogos que se contrastam e se rebatem, até mesmo como forma de resistência ao discurso do senso comum. Para entendê-los, tomaremos como base o conceito de *polifonia* que, resumidamente, representa as várias vozes e/ou conceitos em uma obra; sejam essas vozes no mesmo sentido ou em discursos divergentes, enfatizando a contradição (BAKHTIN, 2008). A essência deste conceito trata da observância de múltiplas perspectivas em uma obra, ao mesmo tempo que soam como independentes, também se combinam, ainda que apresentem ambiguidades.

A polifonia expressa as diferentes vozes com ideologias distintas; os posicionamentos autônomos e dependências mutuas indicam visões de mundo e olhares distintos, mas que estão presentes no mesmo enunciado. Por isso, o conceito ora apresentará a harmonia do discurso e ora a oposição, isto é, a contradição aparece no discurso do narrador com a mesma intensidade com que ele se impõe.

Pensar o conceito de polifonia para análise de um filme pressupõe dialogar com os diferentes pontos de vista sobre uma questão e estar atento para a ideologia contida na obra, de modo que se percebam os discursos opostos com a mesma intensidade, não deixando com que um se sobressaia ao outro antes de entender ambas as perspectivas. Por exemplo, no filme em questão ao contrastar o rural e o urbano, o antigo e o moderno pelo viés da comédia, possibilita-se que a ideia do urbano e a do moderno se sobreponham sobre o rural e o antigo, tratando-os assim como antagônicos.

Em vista disso, ao esmiuçarmos o filme, tal qual propõe Vanoye e Goliot-Lété (1994), evidenciamos um discurso de resistência sobreposto ao discurso de dominação ideológica, que contribui para a formação de um imaginário social tendencioso e sem base para se fundamentar. À vista disso, utilizando o conceito de polifonia aplicado aos três pontos de destaque da obra (rural e urbano; antigo e moderno; atraso e progresso) podemos entender tais questões para além do que a película propõe, partindo do exercício de encontrar as vozes que polemizam o discurso.

No que se refere à dicotomia rural−urbano, é possível notar a precariedade com que o rural é abordado, principalmente no que diz respeito às questões materiais, que têm como desdobramento, nesta imagem pejorativa, o sujeito do campo; caracterizado pela ingenuidade, pela falta de conhecimento ou oposto disso, como explicitam os casos dos personagens Quinzinho e Mané Charreteiro.

Quinzinho mora em uma casa humilde e bastante precária em um sítio, seu meio de locomoção é o burro Policarpo. Ele e sua família estão praticamente distantes dos códigos da modernidade, tanto pelos modos de falar caricatos quanto pela forma com que se relacionam com as novidades que encontram no percurso até o cinema na cidade, e também na forma com que as outras pessoas reagem a em relação a eles.

O fato de sair em busca de um cinema para assistir a um filme antigo por si só caracteriza uma voz que atravessa a película, atribuindo a este rural e a este camponês o "atrasado" e o "antigo", em tom pejorativo, que se dá por meio de vários embates e de vozes que se confrontam e reafirmam o que a estética do filme já construiu como cenário. Por exemplo, a fala do vendedor da loja de eletrodomésticos ao dizer " — Para que caipira quer cinema, hein?". E, na sequência, tenta vender uma televisão para Quinzinho, tentando tirar proveito da situação por, possivelmente, considerá-lo como tolo e ingênuo, ou mesmo atrasado. Esse discurso ganha uma entonação expressiva quando Quinzinho recusa-se a comprar a televisão e sai da loja dizendo "— É bonitona, sim senhor! Mas o senhor diz isso, decerto nunca viu Mazzaropi no cinema. Vai ver nem sabe o que é cinema, né?". Quando o vendedor responde "— Escuta aqui, ô jeca, vai cuidar da sua plantação de batata, vai!", essa fala reforça a ideia pejorativa sobre o caipira, reduzindo sua imagem por meio de termos que evidenciam esse discurso de oposição, principalmente do rural e urbano atrelados ao atraso e ao progresso, respectivamente.

Essa cena indica o crescimento de consciência do personagem. Quinzinho responde de tal maneira a evidenciar que o vendedor se encontra em uma situação de exploração que nem ele mesmo é capaz de perceber; além de se reconhecer como jeca para além da visão pejorativa disseminada, mostrando outra possibilidade para perceber este conceito quando afirma: "— Sou jeca, sim senhor, com muito gosto. Tenho minha terrinha, tenho meu inhame. Não é batata, não. Trabalho pra mim, não sou empregado".

Em contraposição, o vendedor ao referir-se a Quinzinho como "caipira" e "jeca", exibe o sentido pejorativo dessas palavras, que significam pessoa ignorante, com pouca instrução, tola, simplória, com pouca inteligência. Nesta cena é perceptível a ideologia que perpassa o cotidiano das pessoas, fazendo com que o rural seja visto como o espaço que causa este estigma a quem o habita; subentendendo que a cidade é o oposto e não percebendo que as questões que envolvem o desenvolvimento do campo ou da cidade estão além do estereótipo do caipira, jeca ou suburbano e favelado, pois isso está relacionado às políticas de desenvolvimento que não chegam a todos, ou seja, está relacionado à desigualdade social.

Outra cena que reforça a ideia do jeca como termo pejorativo é a que Quinzinho, ao passar pelo estacionamento, torna-se motivo de deboche que vem pela fala de um personagem: "— Que jeca!", reforçando o tom de piada atribuído ao personagem por conta do modo de andar, de suas vestimentas e por estar puxando um burro.

O diálogo entre Mané Charreteiro e Quinzinho mostra outro ponto a se explorar, sintetizando a questão da luta pela terra, o êxodo rural e a substituição da mão de obra do campo por máquinas, desencadeando desempregos, como podemos observar:

> Não tenho mais casa, não. Tô no mundo. Eu trabalhava numa fazenda aqui perto. Fazendão, rapaz! Ali eu nasci, ali eu me criei. Mas chegaram as máquina e desempregaram a gente. Agora quando eles precisam de mão de obra pra plantar ou pra colher eles pegam os boia-fria da cidade. Tô vivendo de biscate, aqui e ali levando mercadoria pros mercado na charrete. Plantando quando tem vaga. Não adianta: quem não arrumou seu pedacinho de terra, não arruma mais. E se a gente for pra cidade, passa fome debaixo da ponte. Não arruma serviço.

Ainda atribuída à imagem pejorativa do campo, podemos analisar a cena em que ocorre o despejo violento das famílias no acampamento, o assassinato de Mané Charreteiro e a forma como o delegado interroga Quinzinho. Este conjunto de cenas mostra duas vozes distintas, que podemos considerar como pejorativas na medida em que os aspectos abordados, envolvidos de violência, precariedade e coação, parecem pertencer a algumas camadas do ambiente rural, como no caso dos assentamentos e acampamentos. Por outro lado, essas cenas possibilitam perceber as questões de exploração e desigualdade que permeiam o universo rural, abrindo-se, assim, para o entendimento mais amplo das questões sociais que permeiam o campo e que assume a postura de denúncia desta situação.

Mesmo com diversas vozes postas no filme, é preciso considerar na análise que além da imagem do atraso e da ignorância há a ideia do perigo, e elas se assimilam, como podemos observar na cena que apresenta, de forma bem rápida, o MST em uma ocupação de terras e as famílias sendo despejadas de forma violenta. Nessa cena, o personagem Mané Charreteiro é assassinado, o que atrela a ideia de Reforma Agrária e de assentamentos como espaços de ilegalidade e de perigo. Esta repressão faz parte do contexto da Reforma Agrária; acontecem os despejos, e de forma até mais violenta que o filme traz, porém, o autor poderia optar por trazer outros elementos que valorizassem essa

realidade, como por exemplo, destacar que os assentamentos rurais aumentam a produção de alimentos de base agroecológica. Sobre isso, Whitaker escreve que:

> Tais preconceitos atuam no imaginário social de forma a atingir os pobres do campo, especialmente aqueles que lutam pela Reforma Agrária, apresentados constantemente pela mídia como atrasados, incompetentes, engraçados, pitorescos, quando não perigosos baderneiros — um processo que visa exatamente desqualificar suas lutas e afastar a atenção do público sobre seus direitos. (2009, p. 38)

A opção de dizer algo de determinada forma caracteriza a entonação do filme e possibilita explorar as vozes que se contrastam neste discurso e, assim, problematizar as questões abordadas de modo a se construírem outros pontos de vista que envolvem a questão, mas que não foram abordados na obra.

3.5. À margem dos trilhos e Desenvolvimento para quem?

À margem dos trilhos

O documentário *À margem dos trilhos* (2014), dirigido por Marcelo Pedroso e Pedro Severien, aborda o tema da habitação social em um município do interior do estado de Pernambuco. O curta-metragem é composto de uma narração que aponta os problemas sociais que envolvem a questão da moradia desta comunidade, estabelecendo uma crítica direta às políticas assistencialistas que envolvem interesses políticos e econômicos da região. Enquanto narra-se os problemas, são mostradas imagens das moradias precárias ao lado do trilho do trem, espaço onde ocorreu a ocupação destas famílias desabrigadas.

A câmera projetada sobre o trem em movimento se propõe a uma reflexão sobre a questão da habitação social mostrando as ocupações e favelas que se localizam à margem dos trilhos na periferia de Recife, em Pernambuco.

A proposta narrativa com passeio da câmera sob a locomotiva por meio *travelling* –nome técnico deste movimento de filmagem – exibe através de contrastes de imagens a ocupação urbana que se localizam ao lado da linha férrea. As imagens revelam a situação de pobreza e as condições sub-humanas de moradia. A voz de fundo do vídeo com depoimentos enfatiza o problema de moradia e chama a atenção para aspectos específicos e evidenciam o esquecimento que essas pessoas vivem. Um dos depoentes em sua fala da

ênfase a essa questão: “A gente tá tentando mostra que a gente é gente; que a gente existe; que a gente resiste; que a gente ocupa; que não é chegar e fazer vender a terra para quem eles querem do jeito que eles querem e esquecer que existe gente aqui” (À MARGEM DOS TRILHOS, 2014).

Figura 7 - Imagem de moradias à margem dos trilhos

Fonte: Documentário À margem dos trilhos (2014)

O curta-metragem enfatiza também a situação de desleixo das autoridades locais com a população e também deixa evidente a discriminação sofrida por serem moradores de favelas. Podemos afirmar isso por meio do seguinte depoimento:

> Não é quanto você vai oferecer para eu deixar o meu lugar, mas é: que possibilidades o governo, que possibilidades a sociedade de maneira geral pode oferecer para que essas áreas de habitação popular elas possam se consolidar, ter qualidade? E não simplesmente um amontoado de casas, um amontoado de pobres que todo mundo quer passar longe, que só moram pessoas que fazem o mal, que fazem a violência (À MARGEM DOS TRILHOS, 2014).

As condições de pobreza de determinado grupo generalizam estereótipos dotando os mesmos como pertencentes a um único grupo, como é o caso dos moradores das favelas, assentamentos e acampamentos rurais e todos aqueles que estejam a margem da sociedade. Reduzindo-os a reduto de marginais, não percebem que o problema está no Poder Público e representantes governamentais, que são a origem da negligencia que desencadeia essa situação. Para Mota (2007) o trabalhador ao buscar oportunidades na cidade se depara com problemas sociais ainda maiores, se submetendo a subempregos, esse sujeito passa a ser “morador segregado nas favelas e áreas de risco das cidades, vítima de preconceitos e estigmas. A inserção no mundo do trabalho é, na maioria das vezes precária, sua mão-de-obra barata é utilizada de forma pontual, seus direitos trabalhistas são letra morta” (MOTA, 2007, p.79).

Desenvolvimento para quem?

O documentário *Desenvolvimento para quem?* (2013), dirigido por Alice Riff, Thiago Carvalhaes e Tobias Rodil mostra parte da história de vida de alguns moradores da Comunidade da Paz, localizada na zona leste da capital paulistana, que foi ocupada, desde 1991, por famílias desabrigadas e sem teto. No documentário os moradores contam suas memórias sobre o despejo violento que sofreram e as precárias condições que enfrentam vivendo em uma favela sem nenhuma infraestrutura. O documentário dá ênfase ao fato de a Comunidade da Paz estar localizada a um quilômetro do Itaquerão, ou Arena Corinthians, pois houve, no período, especulações sobre um acordo com o Projeto de Desenvolvimento da Zona Leste, de que haveria a remoção das famílias em função dos jogos da Copa do Mundo.

A proposta do curta-metragem, quando constrói o seu roteiro com depoimentos a partir da percepção dos moradores sobre o problema que os afeta diretamente e traz à tona alguns elementos que apontam para uma multiplicidade de fatores subjetivos; os depoimentos são bastante enfáticos em relação a forma como os moradores se sentem e como são vistos; generalizados como bandidos, vagabundos e perigosos, eles buscam uma forma de sobreviver com o mínimo de dignidade. Por outro lado, desvela-se através do contraste de diálogos, a conformidade de alguns com a situação por ter se acostumado a tal situação.

O documentário trata a relação do sujeito da favela, à margem da sociedade com a negligencia do estado; a reforma de um estádio é fator mais importante em detrimento da vida de milhares de pessoas que estão em condições sub-humanas, sem água, saneamento básico, educação e dignidade.

Figura 8 - Fachada de moradias na Comunidade da Paz - São Paulo, SP

Fonte: Documentário Desenvolvimento para quem? (2013)

Diante da incerteza do futuro, as reivindicações por melhorias e regularização da situação dos moradores ficou indefinida. É objetivo do documentário retratar a

precariedade vivida pelos moradores e as más condições sanitárias a que estão submetidos. Também é mostrado um muro que separa a favela do restante da cidade como forma de não mostrar esta realidade para os turistas porque o estádio sediaria alguns jogos da Copa do Mundo de Futebol. Nesse curta-metragem é exposto o descaso governamental para com as famílias que ali vivem.

A narrativa do documentário explicita através de depoimentos o discurso que tem como objetivo silenciar os movimentos de luta e resistência por moradia, pois eles evidenciam tudo aquilo que se tenta esconder em função da estética urbana. O desejo de limpar a cidade, esconder as habitações populares também se materializa em um discurso carregado de estigmas e preconceitos que desqualificam essas pessoas que vivem a margem da sociedade.

3.5.1. Déficit e inadequação habitacional

Os documentários de curtas-metragens *À margem dos trilhos* (2014) e *Desenvolvimento para quem?* inserem-se nas discussões sobre a má distribuição de renda e do déficit e inadequação habitacional do país, que podem ser considerados a herança de um êxodo rural em massa de uma população que se viu obrigada a migrar para os centros urbanos em busca de oportunidades de trabalho, refletindo a falta de planejamento do poder público tanto em relação às questões de trabalho quanto de habitação e educação.

O problema habitacional possui raízes históricas e está atrelado ao desenvolvimento do Brasil, como o fluxo migratório de ex-escravos e de migrantes, além do desenvolvimento da economia e sua relação com a população — o que historicamente desencadeou a construção de moradias baratas, o aglomerado urbano, através de casas coletivas, os pensionatos e cortiços, considerados como focos de insalubridade (NASCIMENTO; BRAGA, 2009).

As favelas começam a fazer parte dos cenários urbanos no Brasil desde o final do século XIX como consequência da derrubada de cortiços, levando as pessoas a buscarem alternativas nos arredores das cidades, como nos morros; “Os primeiros registros de favelas mostram que a precursora foi a então capital da república, o Rio de Janeiro” (MOTA, 2007, p.21). A questão da moradia como um problema que atravessou o século veio a se tornar um direito reconhecido pela constituição no ano de 2000 através da emenda constitucional de 14 de fevereiro que alterou a redação do artigo 6º, que trata dos direitos sociais: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o

lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."

A falta de estrutura adequada para população é resultado de um processo de migração intensificado em direção as cidades com maiores índices de desenvolvimento em razão das possibilidades de emprego e renda. Mota (2007, p. 10) afirma que "Fortaleza veio se tornando um dos principais lócus de atração para aqueles que buscam fugir das difíceis condições de vida do sertão nordestino".

O efeito desse processo resulta na criação das favelas como meio de subsistência frente aos problemas de desemprego e moradia. Bairros com estruturas frágeis e aumento de moradias inadequadas é um dos destaques desta falta de políticas públicas e planejamento urbano.

A ocorrência das favelas é um episódio que se repete em diversas localidades, reunindo como características principais as habitações precárias construídas de modo desordenado, e no que se refere as população, "Em geral, nessas favelas vivem pessoas desempregadas ou com renda baixa, não podendo, portanto, pagar prestações de imóveis, terrenos ou mesmo aluguéis em áreas que possuam equipamentos e serviços urbanos de uso coletivo"(MOTA, 2007, p. 11).

Nascimento e Braga (2009), ao considerarem o déficit e a inadequação habitacional no do Brasil, estimaram que havia, em 2009, um déficit em torno de 7 milhões de moradias, isto é, há a necessidade ainda da construção desse montante. Porém ao constatar o estoque vago de moradias no país, percebe-se que o problema maior consiste na má distribuição de habitações, já que há, aproximadamente, 6 milhões de moradias adequadas que se encontram vagas. Ou seja, o problema habitacional não se refere apenas às precárias condições das casas em áreas urbanas ou rurais, mas também à má distribuição de renda e ao baixo poder aquisitivo para o acesso a moradias adequadas.

Para Fundação João Pinheiro, (FJP, 2018) o ônus excessivo com aluguel é o indicador que mais contribui para o déficit habitacional; o adensamento excessivo de domicílios pouco contribui para o problema da moradia. A fundação estima que o Brasil possuía em 2015 7,906 milhões de imóveis vagos enquanto aproximadamente 6 milhões de pessoas estão sem moradia. Podemos observar que é um problema que se mantém, se compararmos os dados de Nascimento e Braga (2009) apresentado anteriormente.

> Um fator que se destaca a cada nova atualização do estudo sobre o déficit habitacional é o grande montante dos domicílios vagos. A

> aparente contradição entre um déficit de moradias ao lado de um enorme número de imóveis vagos é sempre uma fonte de questionamento. É apontada também a impossibilidade de se obterem maiores detalhamentos sobre as condições, a localização, a situação de propriedade e o padrão da construção desse estoque de moradias. (FJP, 2018, p. 37)

As questões sociais que permeiam o documentário possibilitam diversos focos de debate e de exploração de conteúdos, desde uma abordagem histórica sobre o problema que afeta a realidade atual, assim como o debate sobre as medidas cabíveis para solução de um problema histórico que atinge as minorias desde o período de colonização.

No que se refere às questões históricas para entender o déficit habitacional, Nascimento e Braga (2009) enfatizam a necessidade de entender esta questão para além do aumento da população e o reduzido ou precário número de moradias. Erros deste tipo vêm sendo cometidos secularmente, deixando de lado questões como urbanização, acesso à terra, gestão urbana e direito à cidade, como se essas questões tivessem menor importância, não permitindo avançar no desenvolvimento nem do pensamento, nem do social.

> Mesmo vivendo sob condições que, muitas vezes, não possibilitam o exercício da cidadania, a chance de permanecer no local onde as maiores oportunidades e diversidades de emprego e possíveis melhorias de renda, ainda hoje torna as cidades o principal ponto de convergência para onde migra boa parte da população rural. Esta população, aliada ao já considerável número de desempregados ou quando muito subempregados, encontra nas favelas a solução viável para a permanência em meio urbano. (MOTA, 2007, p. 79)

As favelas indicam um problema social maior na medida em que as pessoas migram para grandes centros em busca de oportunidades e ali permanecem vivendo em condições desumanizadoras para ser humano. Ainda que sob condições inviáveis nas periferias, o trabalhador permanece nesta situação por enxergar chances de melhores oportunidades, com uma possível renda, mesmo que informal.

CAPÍTULO 4 – A LINGUAGEM AUDIOVISUAL COMO UNIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo são discutidas as considerações sobre o trabalho pedagógico com o uso de filmes, tendo como ponto de partida os seguintes objetivos específicos desta pesquisa: O primeiro consiste nas análises das entrevistas com professores da Inglaterra para identificar a percepção e a experiência deles com uso de audiovisual em sala de aula; o segundo é a discussão sobre fundamentos para educação midiática no intuito de desenvolver estratégias que visem potencializar o processo de aprendizagem e contribuir para a construção da visão crítica diante da mídia.

Serão considerados quatro aspectos principais que contribuirão para a reflexão e análise de fundamentos para o trabalho pedagógico com filmes. O primeiro aspecto refere-se às análises fílmicas a partir dos conceitos de rural e urbano; o segundo à compreensão da história do cinema e do audiovisual bem como o seu uso social ao longo de mais de um século de existência; o terceiro às experiências de professores; e o quarto aspecto diz respeito a concepção de educação que tenha como objetivo partilhar o conhecimento socialmente acumulado.

Adota-se aqui a concepção de educação midiática que tem como base a linguagem do audiovisual que visa despertar uma visão crítica sobre a mídia, focando na desnaturalização de ideias errôneas comunicadas pelos meios de comunicação.

4.1. Relatos de professores britânicos sobre o trabalho pedagógico com o uso do audiovisual

A educação midiática no Reino Unido é um elemento que foi inserido no currículo escolar das escolas britânicas há mais de 25 anos, possuindo uma trajetória considerável em seus aspectos sociais e culturais sobre a forma de pensar o uso de filmes para a educação.

Essa tradição se inicia a partir do pensamento do filosofo britânico Matthew Arnold que se dedicou a democratização do ensino. De acordo com Buckingham (2016, p. 73) “ele olhou para a educação cultural como um meio de defender a própria civilização”. Pensando o ensino sobre a cultura popular como uma aproximação deste

ideal, elaboraram as primeiras propostas de ensino particularizadas na mídia partindo do jornalismo, ficção popular e publicidade.

As mudanças de paradigmas da educação, especialmente na década de 1970, resultou em novas linhas de pensamento, que consideravam "a semiótica, o estruturalismo, a teoria psicanalítica e as teorias marxistas de ideologia" (BUCKINGHAM, 2016, p. 75); e tinha como precursor o professor Len Masterman da Universidade de Nottingham, na Inglaterra.

> Embora Masterman fosse altamente crítico do que ele considerava como o elitismo acadêmico da teoria de *Screen*, seus livros *Teaching about Television* e *Teaching the Media* compartilhavam suas preocupações centrais com a linguagem, ideologia e representação. O objetivo principal aqui foi revelar a natureza construída de textos midiáticos, e, assim, mostrar como as representações da mídia reforçam as ideologias de grupos dominantes na sociedade (BUCKINGHAM, 2016, p. 75).

Historicamente a educação midiática se constituiu no Reino Unido sob uma base defensiva em dois movimentos distintos; um referindo-se a questão do valor cultural e conteúdos da mídia que incidem sobremaneira a vulgarização das artes; e, outro voltado para a questão ideológica presente na mídia e o combate a falsas crenças e doutrinações. De modo resumido, tais tendências objetivaram defender os alunos dos efeitos nocivos dos meios de comunicação. Ela foi parte de um movimento por democratização do ensino e popularização da educação que teve como objetivo atingir as classes populares que sofriam a imposição de uma cultura elitista; para tanto foram pensadas estratégias que "refletem o crescente reconhecimento de que o currículo acadêmico tradicional era inadequado para a grande maioria dos estudantes, em especial para os estudantes da classe trabalhadora"(BUCKINGHAM, 2016, p. 76).

As motivações para a educação midiática no Reino Unido, tomaram como pressupostos o poder de influencia da mídia em caráter extremamente negativo no qual as crianças em função de sua vulnerabilidade estão sujeitos diretamente as manipulações. Nas palavras do autor

> Ensinar as crianças sobre a mídia — permitindo-lhes analisar como os textos midiáticos são construídos e entender as funções econômicas das indústrias da mídia — é visto como uma forma de "empoderamento" a fim de resistir a tais influências. Nesse processo, argumenta-se, as crianças se tornariam consumidores

> racionais, capazes de ver a mídia de uma maneira "crítica" e distanciada." (BUCKINGHAM, 2016, p. 76).

Na década de 1990 as discussões começam a pensar o aluno como um sujeito mais autônomo e não totalmente suscetível e passivo diante dos efeitos da mídia, considerando também que a abordagem protecionista atingia o aluno de maneira superficial. Essa nova abordagem,

> [...] adota uma perspectiva mais centrada no aluno, que começa a partir do conhecimento existente dos jovens e a sua experiência com os meios de comunicação. Ele não tem por objetivo proteger os jovens da influência dos meios de comunicação, levando-os para "coisas melhores", mas permitir-lhes tomar decisões conscientes por si mesmos (BUCKINGHAM, 2016, P. 78).

As mudanças sociais e culturais resultaram em mudanças da política educacional e na cultura escolar. Mesmo sob embates e resistência, a mídia como parte do mundo moderno foi reconhecida como uma das habilidades necessárias para o desenvolvimento pleno do cidadão, assim como o reconhecimento da matemática ou da ciência.

> Durante os anos 1990 e 2000, a educação midiática foi institucionalizada de uma forma inédita. Ela fazia parte do currículo nacional para Língua Inglesa e colocada como um pequeno elemento de algumas outras disciplinas, tais como História e Línguas Modernas; enquanto isso, houve uma expansão significativa na aceitação dos Estudos Midiáticos, um curso eletivo para alunos do final do ensino secundário (BUCKINGHAM, 2016, P. 79).

No ano de 2010, em razões políticas e sob críticas disseminadas como uma disciplina menos 'séria', a educação midiática foi extinta do currículo escolar. Ainda que considerada como indiferente por parte do poder público conservador do Reino Unido, o currículo escolar obrigatório mantém a disciplina de Tecnologia de Informação e Comunicação como componente obrigatório, porém atuando de maneira mais voltada para o manuseio de aparelhos do que com o significado comunicado que eles transmitem. Neste sentido Buckingham (2016, p. 82) conclui que "As escolas deveriam, obviamente, fazer muito mais para desenvolver a compreensão crítica e as habilidades criativas que permitam aos jovens tirar máximo proveito das mídias que dominam o mundo deles".

Tendo essa experiência como pano de fundo, e para entender como o advento da mídia está sendo utilizado nas escolas, através das entrevistas buscou compreender o uso

do audiovisual no processo educativo por meio da experiência de professores na Inglaterra. Teve como finalidade identificar aspectos que venham a contribuir com fundamentos para o uso de filmes na educação escolar para a realidade brasileira. Levou-se em consideração a complexidade da integração da educação midiática na educação escolar; isso é percebido em nível internacional e pode ser observado no mapeamento realizado pela BFI (2011) sob coordenação da Comissão Europeia, que apresenta as experiências do uso de filmes nas escolas, elencando dificuldades desta prática, que na sua maioria encaram as mídias como ferramenta de auxilio para os conteúdos, objeto similar ao livro didático.

Para estabelecer contato com os professores, foi enviado por e-mail uma folha de apresentação da pesquisa (APÊNDICE A E B) para três escolas primárias e três escolas secundárias (localizadas em Reading, aproximadamente 60 km do centro de Londres), juntamente com um breve questionário (APÊNDICE E), para identificar a disponibilidade dos professores, bem como selecionar aqueles que possuíam experiência com uso do audiovisual em atividades curriculares. Devido a baixa aderência deste método, adotou-se o questionário eletrônico com questões abertas, abordando os principais pontos que envolvem a prática dos professores, passando a alcançar professores de outras cidades da Inglaterra. A partir destes questionários, obteve-se 15 respostas - e uma resposta foi descartada devido o professor não trabalhar em escolas do Reino Unido - e destes, 6 aceitaram participar de uma entrevista semiestruturada.

Os dados coletados, sob observação do Comitê de Ética da Universidade de Reading (no qual a pesquisa foi registrada), a identidade dos participantes foi mantida de forma anônima e os dados apresentados em forma de análise. Assim sendo, identificação dos professores se deu de acordo com os quadros a seguir, respeitando as normas do referido comitê.

Quadro 8 - Identificação de participantes - Entrevistados

Localidade	**Disciplina**	**Nível de Ensino**	**Identificação**
Reading - Berkshire	Filosofia	Secundário	P.1
Reading - Berkshire	Língua estrangeira	Secundário	P.2
Reading - Berkshire	Estudos Religiosos	Primário e Secundário	P.3
Portsmouth - Hampshire	Geografia	Secundário	P.4
Birmingham– West Midlands	Educação	Primário	P.5
Reading – Berkshire	Educação	Primário	P.6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 9 - Identificação de participantes- Questionário

Disciplina	**Nível de Ensino**	**Identificação**
Artes	Secundário	P.8
Educação - Alfabetização	Primário	P.9
Psicologia	Primário	P.10
Educação	Primário	P.11
Geografia	Secundário	P.12
História	Primário e Secundário	P. 13
História	Secundário	P.14
História	Secundário	P.15

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 8 e 9 apresentam os dados referentes a localidade, disciplina, nível de ensino e identificação. A partir da organização destas informações iniciais analisou-se os conteúdos dos questionários e entrevistas semiestruturadas compreendendo as experiências e percepções dos professores sobre a sua prática com o uso de vídeos no trabalho pedagógico, abordando os destaques que a utilização do audiovisual pode oferecer para o ensino; os pormenores que podem inviabilizar a prática pedagógica com recursos de vídeos e as potencialidades enxergadas frente a esse recurso. Considerou-se importante compreender, na visão deles, aspectos que durante o trabalho pedagógico se destaquem para o ensino de conteúdo com vistas a proporcionar uma visão crítica ao aluno de modo a perceber contrastes nas ideias que o vídeo se propõe. Neste sentido destaca-se que:

> O audiovisual oferece diferente voz ou vozes em sala de aula; dá aos alunos a oportunidade de ouvir críticas, céticas ou perspectivas alternativas das pessoas, como material de fonte primária para a área de estudo em que estão envolvidos; isso proporciona uma experiência diferente de aprendizado que vai se adequar a certos estilos de aprendizado mais do que outros, particularmente aqueles que apreciam determinado aspecto visual para o qual o direcionado o aprendizado; e também me permite mostrar a eles (alunos) profissionais de ponta e trazê-los para a sala de aula de uma maneira mais rica do que simplesmente encaminhá-los para citações e livros didáticos (P.1, 2018, tradução nossa[30]).

[30] It offers different voice or voices; it gives the students a chance to listen to critical, sceptical or alternative perspectives from people, as primary-source material for the area of study that they're involved in; it provides a different experience of learning that will suit certain learning styles more than others, particularly those who enjoy a certain visual aspect to what their learning is; and it also allows me to show them cutting-edge practitioners and bring that into the classroom in a way that's richer than simply referring them to quotations and textbooks (P.1 – Filosofia, 2018).

Observa-se na fala do professor P.1 que o uso deste tipo de mídia não cobre todo o currículo, mas é apenas uma maneira de tornar a compreensão prática e, ao mesmo tempo, trazer para a sala de aula outras vozes e perspectivas sobre o conteúdo abordado. As múltiplas vozes presentes nos filmes são possíveis de serem compreendidas através do conceito de polifonia que, segundo Bakhtin (2008) se refere à simultaneidade de pontos de vista e de vozes em uma história particular. Assim, a polifonia pode manifestar ideologias distintas usando, por exemplo, técnicas como a entoação, o silêncio e omitindo certos aspectos da informação. Por esta razão, este conceito ajuda a compreensão dos alunos sobre harmonia e contradição dentro das ideias apresentadas; auxilia o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, por meio de sua capacidade de apresentar uma mistura de perspectivas que expressam uma postura diferente dentro da mesma afirmação, amplificando o significado da fala.

A linguagem cinematográfica como elemento basilar da mídia, quando usada em sala de aula, dá aos alunos a oportunidade de aprender mais sobre os conteúdos escolares e aprofundar seus conhecimentos. Isso significa que eles terão mais conteúdos com os filmes, pois este veículo possibilita muitos aspectos a serem explorados. Quando usado como uma ferramenta, ele pode oferecer ideias resumidas e sucintas, além de adicionar muitos pontos de vista ao estudo, como a introdução de novos conceitos e novas ideias para incentivar os alunos a descobrir mais informações sobre o conteúdo usando fontes variadas de informação.

Além disso, usar o vídeo como uma ferramenta facilitadora para o ensino, fornece conteúdos de reforço e mostra como ele pode ser relacionado a outra área. Em termos de desenvolver um pensamento mais crítico sobre a mídia, o uso de outra plataforma é extremamente necessário devido à variedade de maneiras pelas quais as informações podem ser abordadas para ampliar a compreensão do conteúdo e, ao mesmo tempo, reforçar as habilidades de diferentes maneiras, para além da escola.

Através das entrevistas dos professores P.1,P.2 e P.4, reforça-se a tese de que os filmes ajudam os alunos a associar a discussão atual a outros aspectos da vida e ampliar sua visão, além de facilitar o aprendizado para aqueles que têm maiores dificuldades com a leitura de textos. Essa aplicabilidade amplifica as maneiras pelas quais os alunos se tornam aprendizes visuais e sua aplicação para além da dos muros da escola. Outro aspecto relatado e comumente retratado por pesquisadores é que, os vídeos contribuem estrategicamente para que as aulas se tornem mais interessantes; isso porque, os alunos

percebem as semelhanças entre os conteúdos e material didático. Assim, essa interface estimula o potencial, engajamento e imersão dos alunos nos estudos.

> Okay, então ontem, eu passei para os meus alunos um vídeo de animação sobre restauração e fotossíntese. Era uma animação realmente simples que mostrava as diferentes moléculas; como elas se juntam e como são quebradas e como o dióxido de carbono se move na atmosfera e coisas assim. Eu acho que foi muito útil. Após a exibição do vídeo eu fiz uma série de perguntas sobre o que eles poderiam lembrar e responder e isso pareceu funcionar e funcionou. Eu já tinha explicado isso para eles, mas isso reforçou o aprendizado. Esse foi particularmente um bom vídeo que encontrei, mas nem sempre está disponível [...](P.4, 2018, tradução nossa[31]).

Entende-se que, o potencial educativo é reforçado através das mídias há o destaque para a utilização do audiovisual como um elemento que contribui para a fixação do conhecimento no sentido de trazer mais referencias visuais e sonoras. Há a menção de que esta mídia deva ser utilizado como introdução a um novo tópico ou mesmo para explicar conceitos-chave — como a fotossíntese ou a erupção vulcânica, por exemplo — e para fornecer aos alunos uma melhor compreensão através de outras perspectivas, de outros modos de explicar a mesma coisa. Do contrário, mostrar o filme completo é uma maneira de deixar muitas ideias em aberto, sem explorar o conteúdo com profundidade e precisão.

> Eu quero dizer, a principal razão é ajudar no entendimento, ajudar os alunos a entender o que estou ensinando. Eu suponho que também para tornar a aula mais interessante para os alunos. Então, é mais interessante do que ler um livro didático, por exemplo. Se você tiver um videoclipe ou uma foto, especialmente se isto é atual; se torna muito mais interessante para eles do que apenas ler um livro didático. Você entende o que eu quero dizer? Eles podem imaginar mais. Então, é mais interessante e, também, eles podem entender melhor se o virem visualmente. Eu penso que se você tem uma imagem em movimento, um vídeo, para algumas coisas em geografia, pode ser muito mais fácil de entender, e você pode ver, e não apenas entender, mas pode torná-lo mais memorável. Por exemplo, quando eu ensino sobre erupção vulcânica, eu tento mostrar vídeos sobre erupção , diferentes tipos de

[31] Okay, so, yesterday, I showed my students a video clip about restoration and photosynthesis. That was an animated video and it did have the really simple animation showing the different molecules and how they join together and how they're broken apart and how, you know, the carbon dioxide moves from the atmosphere, goes into the leaf, and things like that. I think that was really helpful. So I've shown my students the video and then, after, I asked them a list of questions of what they could remember and they could answer them, so it seemed like it worked and it was - I'd already explained it to them but it sort of reinforced their learning. Saying that, this was a particularly good video clip that I found, but that's not always available.(P.4 – Geografia, 2018)

> erupção, como o fluxo piroclástico e coisas assim: você pode ver isso em uma imagem, mas é mais fácil de entender, você realmente [...] também mais memorável para os alunos. (P.4, 2018, tradução nossa[32])

> Frequentemente eu uso um vídeo curto do *YouTube* para começar, para introduzir um tópico (por exemplo, o trailer de um filme), para explicar conceitos chave (por exemplo, fotossíntese) ou para ajudar os alunos a entender melhor algo (por exemplo, a erupção vulcânica) (P.12, 2018, tradução nossa[33])

A síntese que se faz é que a utilização de audiovisual no trabalho pedagógico assume caráter de ferramenta auxiliar do ensino; é útil para reforçar a aprendizagem e apoiar a instrução. Os alunos podem, através do vídeo, visualizar o que estão aprendendo, reforçar o conteúdo já aprendido e até aplicar o conhecimento já adquirido sobre o que estão assistindo por meio de discussão, questionamento e pela identificação do conteúdo. Enquanto recurso, ajuda os alunos a obterem algumas pistas sobre o conteúdo e a explorar mais elementos; por meio de vídeos pode-se mostrar uma síntese do conteúdo através da sua real aplicabilidade para além da teoria; o que atiça a curiosidade dos alunos que podem querer buscar mais informações.

> Eu acho que, para alunos com menor desenvolvimento, isso os ajuda a visualizar e ver, imaginar e criar a imagem que eles precisam. Para estudantes mais desenvolvidos, é muito mais sobre reforço; enquanto que, para alunos com menor desenvolvimento, isso ajuda a mostrar-lhes sobre o que estamos falando, inclusive quando estamos discutindo conceitos, eventos ou ideias. Isso ajuda muito mais o aprendizado deles e eu costumo confiar mais no audiovisual para meus alunos com baixo desenvolvimento, em termos de, você sabe, manter uma variedade

---

[32]I mean, the main reason is to help understand, to help students to understand, what I'm teaching. I suppose, also, to make it more interesting for students.
So, like, it's more interesting than just reading a textbook, for example. If you have a video clip or a photo, especially if it's like something up to date, it's more interesting for them than just reading a textbook and looking at - do you know what I mean? They can imagine it more. So it's more interesting and, also, they can understand it better if they see it visually.
I think, if you have a moving image, a video, for some things in geography, it can be much easier to understand it, and you can see, and not just understanding, but it can make it more memorable. So, for example, when I teach about volcanic eruptions, I try and show video clips of the eruption, different types of eruption, like the pyroclastic flow and things like that: you can see that in a picture, but it's easier to understand, you actually ...
Yeah? Also more memorable for students.(P.4 – Geografia, 2018)

[33]Often use a short YouTube clip as a starter, to introduce a topic (e.g. a movie trailer), to explain a key concept (e.g. photosynthesis) or to help students better understand something (e.g. a volcanic eruption). (P.12 – Geografia)

> dentro da estrutura de uma lição; enquanto que os alunos mais desenvolvidos tendem a ter mais iniciativa (P.2, tradução nossa[34])
>
> Essa é uma boa maneira de engajar os alunos e ajudar eles a criarem uma imagem sobreo que eles estão aprendendo e imergir eles nisso; é um grande resumo do material com pistas visuais, os alunos podem ver o que eu tenho ensinado (P.14, 2018, tradução nossa[35])

Os dados coletados, apontam que os vídeos como um importante recurso pedagógico para os professores a favor de seus alunos, servido como estratégias para lidar tanto com estudantes com menor desenvolvimento os ajudando a visualizar, imaginar e criar a imagem que eles precisam para compreender determinados assuntos e para estudantes mais avançados colaborando como ótimo reforço na aprendizagem dos conteúdos. Assim, Hobbs, (2006) reforça que a prática pedagógica com vídeos se visto como uma ferramenta que contribui para o enriquecimento de conteúdos devido a possibilidade de explorar o conteúdo do filme de maneira integrada ao currículo escolar, pode reforçar o aprendizado para o aluno, na medida em que ele tende a aplicar outros conceitos já aprendidos, resultando em uma significante experiência de aprendizagem.

Um aspecto que chama a atenção em relação as escolhas de tais recursos se dá pela duração de filmes; tópico que aponta consequências dessa escolha, como passividade diante da mídia, recurso para preencher o tempo e falta de foco no conteúdo curricular.

> Eu frequentemente uso documentários com duração de 5-10 minutos nas aulas, e mostrar o filme completo é como se fosse um trato ou prêmio no final de cada ano (P. 13 – História, 2018, tradução nossa[36]).
>
> Quero dizer que eu penso que a qualidade do vídeo é realmente importante, então isso precisa ser algo que seja relevante para o curso e que não tenha muitas informações irrelevantes nesse vídeo. Quero dizer, às vezes, eu tentei mostrar clipes de um vídeo mais longo e às vezes é mais trabalhoso, não vale a pena, temos que tentar encontrar o clipe certo [...]. Quer dizer, às vezes, com documentários mais longos (inaudível), meus professores assistem a um longo documentário por, talvez, uma hora (inaudível) e às vezes descobri que, de qualquer forma,

---

[34] I think, for less able students, it helps them visualise and see, imagine and create the picture that you need in their heads. For more able students, it's much more about reinforcement; whereas, for less able students, it helps show them what we're talking about, including when we're discussing concepts or events or ideas. You know, it kind of supports their learning a lot more and I do tend to rely on visual media more for my less able students, in terms of, you know, keeping a variety within the structure of a lesson; whereas the more able students, it tends to be more of a starter, a, you know, five-minute (P.2 – Língua Estrangeira, 2018)

[35] It's a good way to engage students and help them to visualise what they are learning about and immerse themselves in it is a great summary of material with visual clues, students can see what I have been teaching. (P.14 – História)

[36] I often use 5-10 minute documentary clips in lessons, and show full films as a treat/reward at the end of each year. (P. 13 – História)

> os alunos não têm prestado muita atenção, e eu sinto que aprendi muito com isso, mas, quando eu pergunto a eles, eles estão no mundo da lua e eles não se lembram muito. Então eu penso que é melhor ter vídeos curtos e mantê-los focados e isso pode ser em qualquer atividade. (P.4 – Geografia, 2018, tradução nossa[37]).

Os professores P. 13 e P.4 explicam que um ponto negativo levantado é em relação a utilização de filmes longos e/ou instrucionais; a sua prática não demonstra eficácia e se parece mais com o preenchimento de tempo. O entendimento é que os professores devem explorar os conteúdo e o contexto do filme focando em seções mais curtas e relevantes e não na sua reprodução total. A exibição completa de uma película pode direcionar o aluno a prestar atenção em outro aspecto do conteúdo que é irrelevante para a aula.

> Nós usamos filmes em Estudos Religiosos, mas eles tendem a ser trechos de filmes. A única exceção a isso pode ser que, no final do prazo, você pode mostrar um filme se ele for apropriado ao tema que você estava estudando. Então, em Estudos da Religião, você estuda o casamento como um tópico e então você pode mostrar um filme que teve muito casamento, ou casamento e família, que tinha muitas referências matrimoniais e familiares. Mas, para ser honesto, mostrar um filme inteiro seria considerado inapropriado agora. (P.3, 2018, tradução nossa[38])
>
> Ajuda alunos visuais e aqueles que se esforçam com textos e se envolvem em clipes curtos com trabalho / discussão associados. Negativo - chato quando você usa um vídeo e se dispersa. Vídeos longos não prendem a atenção. (P. 13, 2018, tradução nossa[39]).

É importante ressaltar que, de acordo com os professores P.3 e P13, não é aconselhável usar vídeos com duração superior a dez minutos por três motivos: falta de

---

[37]I mean, I think the quality of the video is really important, so it has to be something that's relevant to the course and it doesn't have too much irrelevant information in it. I mean, sometimes, I've, like, tried to show clips from a longer video and sometimes it's sort of more hassle than it's worth, like trying to find the right clip and (inaudible).
I mean, sometimes, with longer documentaries (inaudible) want my teachers to watch a long documentary for, maybe, one hour (inaudible) and sometimes I've found that, of any it, the students haven't really been paying much attention, and I feel that I've learned a lot from it but, when I ask them, they were just like daydreaming and they can't remember very much.
So I think maybe it's better to have like - you know, stick to shorter clips and keep it quite focused, because it can be on any activity. (P.4 – Geografia, 2018)

[38]We would tend to use - we do use films in RE, but they would tend to be snippets of films. The only exception to that might be, right at the end of term, you might show a film if it was appropriate to the theme you'd been studying. So, like, in RE, you study marriage as a topic and so you might show a film that had lots of marriage, or marriage and family, that had lots of marriage and family references in it. But, to be honest, showing a whole film would be considered inappropriate now. (P.3 – Estudos Religiosos)

[39]Helps visual learners and those who struggle with texts and is engaging in short clips with associated work/discussion. Negative - annoying when you got use a clip and it's no longer there. Long clips don'tholdattention. (P. 13 – História)

concentração dos alunos no conteúdo, excesso de informações extras e desperdício de 'tempo pedagógico'. Comumente não se exibe um filme de longa duração completo mas, os alunos são encorajados a assisti-lo em outro momento. Neste sentido, a exibição de apenas uma parte do filme é uma maneira de incentivar os alunos a pesquisarem mais e a assisti-los em outros momentos.

> Mas você pode guiar uma criança até o que - você pode mostrar um pouco do filme e dizer: "Você pode ver o resto no YouTube", sabe, e incentivá-la a assistir. Por exemplo, quando eu costumava ensinar a Crise dos Mísseis de Cuba, há um grande filme, *ThirteenDays*, você sabe, e seria brilhante para eles assistirem, mas hoje em dia não vamos gastar, 2 / 3 aulas para assistir a um filme inteiro (P.3, 2018, tradução nossa[40])

Entende-se que para determinadas turmas da educação escolar básica o conteúdo de um filme completo pode ser muito complexo e cansativo para os estudantes. Assim, a ministração do conteúdo direcionada pelo professor deverá ser dividida em duas ou três aulas tendo em vista as inúmeras informações que podem ser extraídas de uma única obra. Esta questão para Downey, Jackson e Furman (2003) justifica a importância de selecionar trechos dos filmes, tendo foco específico no que for relevante para o conteúdo.

Hobbs (2006) alerta que a reprodução total e sem interferência em aspectos importantes, como a pausa em determinada parte para discussão, reprisar a mesma cena e fazer intervenções, refletem no modo casual e passivo que normalmente utilizamos a televisão em casa, remetendo a ideia de que assistir filmes é uma atividade fácil e menos intelectual.

Outro aspecto que vale destacar é a utilização de filmes como um premio para o comportamento é uma pratica problemática. Para Hobbs (2006), de modo indireto, pode significar que esta é a coisa mais valiosa que o professor pode oferecer; mesmo que não intencional, isso coloca os processos de ensino e aprendizagem como leitura e escrita como o trabalho duro, sofrível e que pode ser suportado mediante a uma recompensa, que no caso é o vídeo, como algo divertido, não tanto intelectual, sendo a válvula de escape da rotina árdua de estudos.

---

[40]But you might guide a child to what - you might show them a bit of it and say, "You can see the rest on YouTube," you know, and encourage them to watch that. For example, when I used to teach the Cuban Missile Crisis, there's a great film, Thirteen Days, you know, and it would be brilliant for them to watch it, but we wouldn't nowadays give up the time, 2/3 lessons, to watch a whole film.(P.3 – Estudos Religiosos)

No que se refere a utilizar vídeos com o intuito de manter os alunos em silêncio ou mesmo como uma gratificação em função do desempenho, de acordo com Hobbs (2006), além de não contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, resulta em prejuízo para o desenvolvimento crítico e aquisição de habilidades na medida em que o mero preenchimento de tempo através de vídeos sem o propósito educativo reduz a importância do conteúdo. O uso indiscriminado de recursos audiovisuais na escola sem a intenção de ensinar, pode ser considerado um abuso e reflete no questionamento sobre o real sentido de se usar tais recursos como mecanismos para contribuir com o ensino de conteúdos.

Napolitano (2003) ao discorrer sobre esta questão reforça o aspecto negativo da utilização de filmes como preenchimento de tempo e chama a atenção para que tal prática em sala de aula não deva se sobressair as demais dinâmicas pedagógicas em função da empolgação com tal recurso.

Outro destaque de Hobbs (2006) é que o audiovisual como um gancho para concentrar ou chamar a atenção dos alunos, embora contribua com a organização da sala de aula, não estimula os alunos para a criticidade e questionamentos, ou até mesmo tentar compreender a mensagem comunicada. Sua utilização como ferramenta que ajuda a controlar o comportamento dos alunos beneficia as necessidades do professor, mas não contribui de maneira significativa para o aprendizado. O ensino com o uso de recursos midiáticos (ensino com o uso de filmes ou produção de filmes) reforçam a criticidade do aluno e a forma de encarar os meios de comunicação, se usado com finalidade educativa. Do contrário, a falta de planejamento adequado contribui para formar o leitor passivo das informações comunicadas.

Neste sentido, Russell e Waters (2010) destacam que o uso de filmes em sala de aula, quando aplicado de forma apropriada, se torna uma ferramenta que enriquece o currículo e viabiliza o engajamento do aluno com a atividade pedagógica, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, os autores consideram o filme como uma ferramenta educativa e extremamente relevante devido ser significativa para o ensino. Por isso, instrumentalizar os alunos a criticar e analisar filmes possibilita transforma-los de espectadores passivos das informações para receptores responsáveis de informações, tornando-os sujeitos hábeis para interpretar, dialogar e criticar as mensagens comunicadas pela mídia.

Outro ponto a se considerar está relacionado à dificuldade de encontrar filmes adequados, precisos e balanceados para uso em sala. Dependendo da idade, os alunos nem

sempre entendem o vocabulário, porque geralmente são direcionados a adultos e, normalmente, filmes apropriados para a idade nem sempre refletem o conteúdo desejado ou o professor não se sente confiante para utilizá-lo. Assim, os professores discorrem:

> Filmes são bons para a carga de trabalho do professor, bom para engajamento, visualização e imersão. Os pontos negativos são que os alunos nem sempre entendem todo o contexto e o vocabulário dos documentários porque eles geralmente são voltados para adultos e os alunos são passivos em seu aprendizado, em vez de fazer algo ativamente. (P.15 – História, 2018, tradução nossa[41])
>
> Positivo é que os alunos geralmente gostam de vídeos, acrescenta interesse a uma aula, ótimo para aprendizes visuais, ajuda a estimulá-los com um tópico ou a lembrar conceitos-chave. Porém pode ser difícil de encontrar vídeos que sejam relevantes, precisos e balanceados (P.12, 2018, tradução nossa[42])

Esta questão nos mobiliza a pensar sobre a importância de utilizar estrategicamente o teor dos filmes como um ponto de partida para trazer novos conhecimentos, mas de maneira simples e balanceada para que os estudantes absorvam melhor os assuntos tratados em sala de aula.

Russel (2012) entende que o uso de filmes no ensino para superar a mera recreação e aproximar o aluno do conteúdo a ser tratado, fazendo-o mais significativo, é preciso considerar quatro estágios importantes para esta prática: 1- Que o próprio professor entenda qual o seu objetivo com a exibição daquele filme, avaliando o que é apropriado para os alunos, a partir de um planejamento detalhado sobre o foco antes, durante e depois do filme, por meio de um roteiro de trabalho com questões direcionadas; 2- Que haja explicação prévia do filme e destaque para as questões importantes, direcionando a atenção dos alunos; 3- Que o filme seja exibido em partes, podendo haver intervalos para explicação ou discussão e, 4- Que após o término da projeção, sejam realizadas atividades de discussão, atividades escritas e avaliação da compreensão do conteúdo (RUSSELL, 2012). O primeiro ponto elencado pelo autor, embora soe como obvio, interfere

---

[41]Good for teacher workload, good for engagement, visualisation and immersion. Negatives are that students don't always understand all of the the context and vocabulary of documentaries because they're usually aimed at adults and students are passive in their learning instead of actively doing something. (P.15 – História)

[42]Positive - students usually enjoy them, adds interest to a lesson, great for visual learners, helps get them excited about a topic or remember key concepts. Negatives are it can be hard to find videos that are relevant, accurate and balanced.(P.12 – Geografia)

diretamente nos propósitos da Lei 13.006/2014, que sem uma proposta específica, apenas tende a reproduzir tal previsibilidade.

O audiovisual é um recurso da vida real, e os alunos devem ser estimulados para o pensamento crítico e para uma visão equilibrada da mídia, através da avaliação e da validade de diferentes interpretações e de vídeos tendenciosos; assim podem desenvolvendo a educação da alfabetização digital, aprendendo a identificar "notícias falsas" (P.10 – Psicologia, 2018).

A mídia em geral faz parte da cultura, é uma forma de comunicar e transmitir mensagens; é, de fato, a principal característica da cultura do século XXI. Nesse sentido, o uso de filmes em sala de aula apenas como um recurso pedagógico, uma maneira de facilitar o ensino, ou mesmo a utilização da escola como local de debate de filmes pode ser um equivoco. Mais do que isso, o dever das escolas é desenvolver habilidades para o pensamento crítico sobre a mídia e assumi-la como a nova linguagem neste século. No entanto, os professores que participaram desta pesquisa descrevem que o audiovisual nas salas de aula não pode ser utilizado como novidade. Os alunos estão acostumados a acessar a internet, assistir a filmes e a ler jornais.

> Eu mostrei trailers para filmes que são relevantes. Eles normalmente são como filmes baseados na vida real. Então, por exemplo, mostrei para os meus alunos -Então eu mostrei a eles o trailer porque nós estávamos olhando para a desigualdade social no Reino Unido e nós estávamos olhando, você sabe, o sistema de benefícios e como isso nem sempre funciona, então eu mostrei a eles o trailer e então nós meio que discutimos alguns dos problemas que são mostrados. Outro trailer que mostrei é "Contágio". Você já ouviu falar do filme "Contágio"? É sobre um vírus que se espalha pelo mundo todo. Então, mais uma vez, eu mostrei esse vídeo para eles, como uma introdução, porque estávamos olhando para pandemias, como (inaudível), então mostrei isso como uma apresentação para capturar o interesse deles. Eu acho que esse tipo de clipe pode ser realmente útil na aula. Tem que ser algo um pouco excitante e tem que prender a atenção deles. Então, sim, na verdade eu acho eles realmente úteis, mas eu provavelmente não mostraria um filme inteiro toda vez porque eles podem assistir isso em casa, não é? (P.4, 2018, tradução nossa[43]).

[43]I have shown trailers to movies that are relevant. They're normally like movies based on real life. So, for example, I showed my students –
So I've showed them the trailer because we were looking at social inequality in the UK and we were looking at, you know, the benefit system and how it doesn't always work, so I showed them the trailer and then we sort of discussed some of the issues that are shown. Another trailer that I showed is "Contagion". Have you heard of the movie "Contagion"?
It's about a virus that like spreads over the whole world. So, again, I showed that video to them, as a starter, because we were looking at pandemics, like (inaudible), so I showed that as a starter to, like, capture their interest. So I think those sort of clips can be really useful, actually, in the class. It's got to be something a

> Bem, sim, mas acho que eles estão mais à frente do jogo do que nós. Quero dizer, eles passam a maior parte da noite com um laptop e, você sabe, eles podem, na maioria das vezes, estar no Snapchat ou no que quer que eles estejam, [...] "Você pode pegar as notícias das seis da tarde, as cinco o noticiário da tarde, o noticiário das seis, sete - não importa qual você assistir, tente assistir cinco / seis minutos, "mas na verdade eles provavelmente não vão conseguir notícias da televisão; eles tiram suas notícias do laptop, e eu acho que eles vão - eles são mais propensos a chegar lá, e eles estão usando a mídia muito mais do que nós, e muito mais do que estamos promovendo. (P.3, 2018, tradução nossa[44])

Percebe-se uma similaridade de compreensão entre o que P.4 e P3 apresentam, no sentido de entender o audiovisual e a tecnologia como um instrumento do cotidiano, não sendo uma novidade para o espaço escolar e incitam a preocupação sobre o manuseio dessa tecnologia ou linguagem. É clara a percepção de que o manuseio dos aparelhos dos meios de comunicação é algo até trivial, mas os desdobramentos disso ainda é um campo obscuro. Neste sentido Buckinghan (2003) destaca que as novas gerações já crescem imersas em uma cultura em que a maior parte das informações e entretenimentos se dão através dos meios de comunicação e, neste sentido, os professores podem promover o desenvolvimento do pensamento crítico para a mídia através do seu uso, independente da abordagem escolhida pelo professor.

> O outro uso pobre do audiovisual é simplesmente apresentá-lo sem crítica e dizer: "Bem, essa pessoa está falando sobre um tópico em particular e vamos ouvi-la", porque os alunos são bastante - eles são bastante conscientes porque são nativos digitais - por exemplo, eles estão bem cientes de que algumas pessoas fazendo um vídeo no meio da América, sobre um assunto específico, podem ou não estar qualificadas para falar sobre esse tópico (P.1, 2018, tradução nossa[45]).
>
> Você sabe, todos nós vemos a mídia como uma festa, eu acho, mas isso pode ser uma coisa de geração porque, você sabe, em nossos dias, você

---

bit exciting and it's got to grab their attention. So, yeah, actually I do find them really useful, but I **probably wouldn't show a whole movie every time because they can watch that at home**, can't they? (P.4 – Geografia, 2018)

[44]Well, yeah, but I think they're more ahead of the game than us. I mean, they spend most of their evening with a laptop and, you know, they may, mostly, be on Snapchat or whatever they're on, […]
"You can get the six o'clock news, the five o'clock news, the six o'clock news, seven - doesn't matter which one you watch, try and watch five/six minutes," but in fact they probably won't get their news off the television; they'll get their news off the laptop, and I think they will - they're more likely to get it there, and they are using media much more than we are, and much more than we are promoting. (P.3 – EstudosReligiosos)

[45]The other poor use of visual media is to simply present it uncritically and say, "Well, this person's talking about a particular topic and listen to this person," because the students are quite - they're quite aware because they are digital natives - they are quite aware that some person doing a video in the middle of America, about a topic, may or may not be qualified to speak on that topic. (P.1 – Filosofia)

> tinha muito menos mídia. Se você já teve um filme exibido na escola, ou a TV saiu, foi como "wooh", interessante. Bem, todos eles têm TVs no quarto, todos eles têm laptops, então, você sabe, acho que há uma pequena coisa geracional aqui; que, você sabe, poderíamos pensar, quando colocamos um pouco de mídia, estamos fazendo um favor a eles, mas, para eles, é tão diferente de abrir um livro didático? Eu não sei (P.6, 2018, tradução nossa[46]).

As análises nos levam a entender que os filmes utilizados nas salas de aula oferecem um potencial maior de criticidade, de se desvencilhar da ideia do audiovisual como novidade, e compreende-lo além de uma ferramenta para apoiar as disciplinas escolares de aprendizagem. Como ferramenta, eles podem suportar alguns conteúdos, mas também podem oferecer vozes diferentes sobre o conteúdo e outras perspectivas para ampliar as visualizações que normalmente não são exploradas. Já como linguagem oferece a possibilidade de explorar uma experiência diferente de aprendizado, por isso os filmes são úteis para se ter uma ideia resumida do assunto e também para aumentar as bases de conhecimento.

Apesar da intenção genuína do trabalho com esta linguagem de maneira crítica, é perceptível a dificuldade de se desvencilhar da cultura letrada em detrimento da imagem e do som, o que acaba resultando, muitas vezes, na predisposição do professor em lidar com estes recursos sem percebê-los como uma linguagem característica da cultura contemporânea. O audiovisual mesmo sendo percebido como um recurso importante para a formação do sujeito, o modo de lidar com ele no contexto escolar, se baseado na formação espontânea do professor, tende a voltar-se ao senso comum.

Os dados coletados sugerem a utilização mista de dispositivos de mídia como recurso para aperfeiçoar os modos de transmitir os conteúdos; isso com o foco principalmente em conteúdos específicos, sugerindo que, quando a mídia é usada, percebe-se que ela influencia positivamente na compreensão dos alunos, pois os vídeos estão funcionando como reforço do conteúdo das aulas.

Vale sublinhar que, a presença de filmes comerciais ou vídeos de fácil acesso, até mesmo motivado pelo interesse dos alunos são mais produtivos comparados a vídeos

---

[46]But that was where we - you know, we do all see media as a treat, I think, but that might be a generation thing because, you know, in our day, you got a lot less media. If you ever got a film put on at school, or TV came out, it was like "wooh", excitement. Well, they've all got TVs in their bedroom, they've all got laptops, so, you know, I think there's a slight generational thing here; that, you know, we might think, when we put a bit of media on, we're doing them a favor, but, to them, it's just is it that different from opening a textbook? I don't know. (P.6 – Educação)

instrucionais, que muitas vezes não expressam a real necessidade do trabalho pedagógico. Cada grupo de alunos apresentam percepções diferentes sobre o mesmo conteúdo e, neste caso, o professor deve estar atento e utilizar outra mídia, outro vídeo ou algo que trará mais êxito ao explorar aquele conteúdo. O foco da utilização possui variação entre o uso como recurso e instrumento para despertar a criticidade diante da mídia.

Nesta perspectiva, Downey, Jackson e Furman (2003) apontam que o uso de filmes populares em sala de aula pode fazer o aprendizado mais significativo e relevante para o aluno tendo em vista que ele poderá visualizar conteúdos já aprendidos e estabelecer relações com eles, isto reforça a teoria de que o audiovisual contribui com a aquisição de informações e a memorização das mesmas. Tais vídeos também possibilitam que seja explorado o contexto da obra, indicando outros aspectos da narrativa que podem estar implícitos ou até mesmo observar a situação do filme a partir de outro ponto de vista.

Por outro lado, é preciso compreender o trabalho pedagógico com audiovisual e suas limitações; como normalmente são desenvolvidos com fins de entretenimento, a obra normalmente simplifica, romantiza, cria dicotomia, minimiza aspectos da vida real, questões sociais e psicológicas e, também, podem trazer mensagens de conformidade, que reforçam estereótipos e reproduzem ideias controversas. Filmes em geral como os produzidos por Hollywood, visam principalmente o lucro e não necessariamente apresentam rigor com os fatos e com a história, ainda que se refiram a momentos históricos. Nesse sentido o professor precisa intervir para estimular a criticidade sobre a mensagem e identificar as limitações do filme e questões reproduzidas midiaticamente.

A escolha de filmes, principalmente os contemporâneos, para Hobbs (2006) exige cautela para a linguagem, atuação, recursos e até mesmo as possibilidades de compreensão da mensagem, que pode ser polemica, ofensiva e controversa. Podemos observar por exemplo a forma como o camponês é retratado na cinematografia, de modo caricato, conforme analise do capítulo anterior. Neste sentido o autor alerta que o professor precisa se atentar também para as possibilidades de uso e como isso pode ser recebido pelo grupo de alunos com o qual irá trabalhar

4.2. Fundamentos para o trabalho pedagógico

Como prévias considerações desta pesquisa, ao explorar os filmes e relacionando-os aos aspectos determinantes da linguagem cinematográfica e a experiência de professores, é possível constatar, em um primeiro momento que, o trabalho pedagógico com audiovisual em sala de aula, com vistas a despertar uma visão crítica sobre a mídia, deve ter como fundamentos básicos, a desconstrução de ideias tendenciosas com vistas a compreender os elementos básicos da constituição desta linguagem como produto social que reforça estereótipos e é passível de manipulação.

Para a utilização de filmes como instrumento de potencialização do ensino, é essencial identificar as diversas possibilidades para este trabalho, que leve em consideração a formação crítica, dando ênfase aos conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados. É também entender e diferenciar, sobretudo, cinema como arte e cinema como mídia educativa. A escola, muitas vezes, será o único lugar onde o aluno poderá ter a experiência de ampliar o seu universo cultural e se instrumentalizar com conhecimentos socialmente sistematizados que possibilitem a ele despertar uma visão mais crítica da realidade e dos meios de comunicação.

Com isso, entende-se que o trabalho pedagógico com filmes deve ultrapassar os limites do audiovisual como forma de ilustração de conteúdos e/ou de demonstração de fatos, e utilizar este recurso como a possibilidade de se trazer outras "vozes", posicionamentos, ideologias e convicções para sala de aula de modo que sejam problematizadas, criticadas, questionadas, debatidas e entendidas dentro da conjuntura em que o aluno se insere, possibilitando uma compreensão mais ampla, que vá além de seu entorno.

O grande desafio do cinema na educação nos moldes fragmentados com que se trabalham os conteúdos na escola é uma abordagem interdisciplinar possibilite superar as barreiras entre as disciplinas e ampliar a compreensão dos conteúdos estudados e sua relação com o entorno, aumentando a visão de totalidade. Esta prática deve ultrapassar o limite da câmera; utiliza-lo como mera referência pode não contribuir de fato, com a intenção real que é produzir uma visão crítica sobre a mídia e intensificar a aprendizagem.

Em suma, as análises preliminares dos filmes somadas às entrevistas com professores, permitiram delinear algumas considerações principais para o uso de filmes no trabalho pedagógico:

1- Nem todo filme pode ser explorado em sala de aula se o objetivo for potencializar o aprendizado, sendo possível utilizar o filme como complemento de atividades, sem necessariamente trabalhar com os pressupostos da educação midiática. Não se deve usá-lo como ilustração de conteúdos, mas como conteúdo complementar.
2- Nem toda atividade com filmes dentro das disciplinas escolares possibilitarão a visão crítica da mídia, mas certamente contribuirão para o processo da educação midiática na medida em que se critica e se interroga os conteúdos apresentados.
3- Os filmes possuem várias possibilidades de criar *links* com os conteúdos e se associarem as disciplinas do currículo.
4- Uma educação midiática plena demanda uma disciplina específica; ela é uma linguagem e possui um objeto de estudo complexo, o que a diferencia da utilização da mídia como suporte didático.

Romper com a ideia de que o audiovisual é apenas um instrumento de lazer, e problematizar esta questão na escola, pressupõe que dentro do campo da educação, da didática e por meio das práticas pedagógicas, seja possível pensar os possíveis desdobramentos da linguagem cinematográfica que contribui para a construção do pensamento crítico e para a criação de valores, ao mesmo tempo que possibilita a formação de um imaginário social tendencioso. Em contrapartida, na escola, demanda-se refletir e organizar ferramentas que possibilitem instrumentalizar o aluno para uma leitura crítica dos meios de comunicação a partir da perspectiva deste recurso enquanto linguagem.

Este recurso permite potencializar o ensino e a aprendizagem e contribui para a perspectiva da educação midiática. Ao explorar um filme para o trabalho pedagógico, com vistas a uma leitura crítica, é necessário ter em mente questões sobre como esse ele pode representar a realidade; como a linguagem cinematográfica é utilizada para compor as mensagens; e, como é composto esteticamente (STODDARD, 2009).

Com base nisso, elenca-se aqui quatro problematizações fundamentais para reflexão sobre a prática pedagógica que tenha fundamentos que visem à desconstrução de ideias depreciativas e à criticidade da mídia:

1-Filme é um ponto de partida para o ensino e não ilustração de conteúdos;

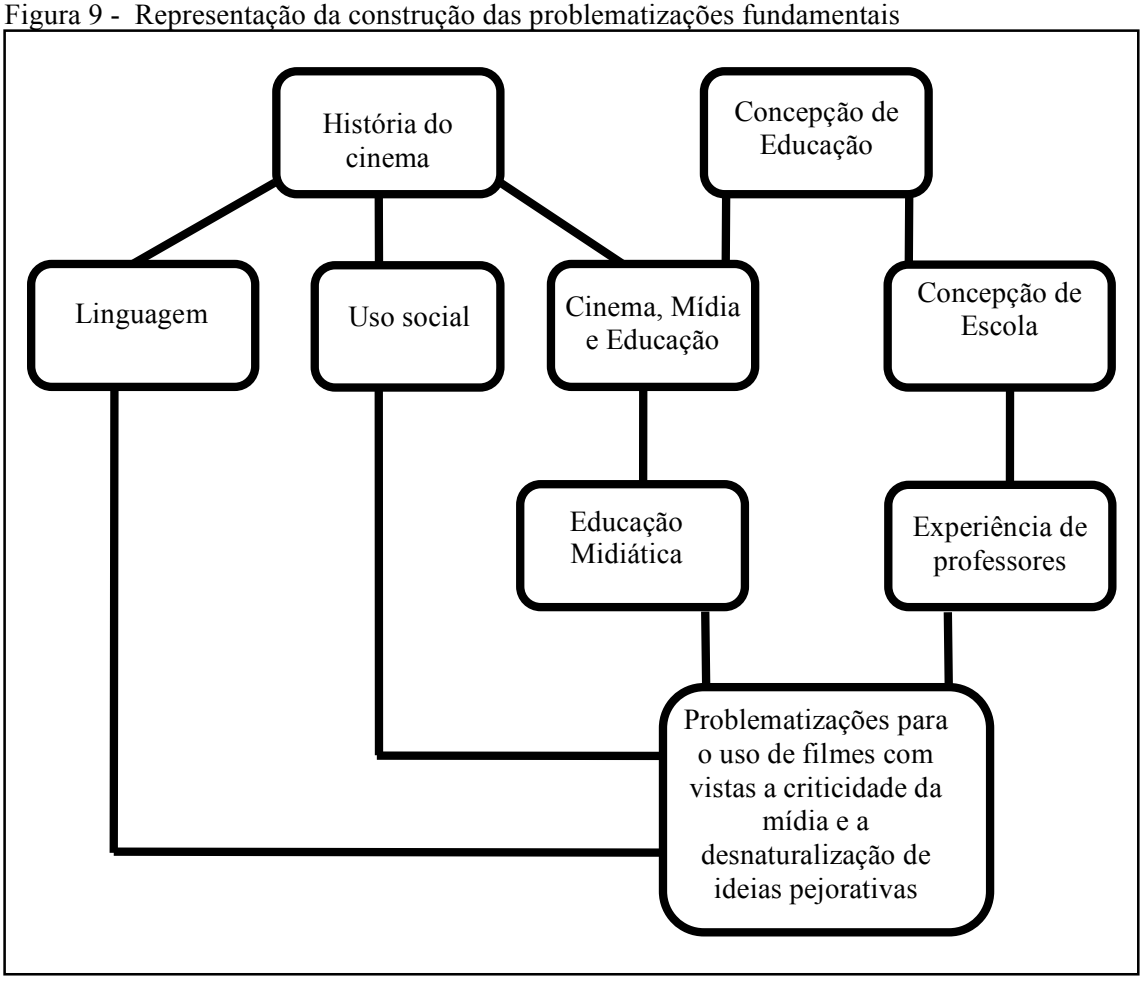
2-Audiovisual é constituído de uma polifonia que expressa posições ideológicas distintas;

3- Filme é fonte de história e também é expressão artística;

4- Criticidade das ideias e representações contidas na obra.

Essas problematizações visam contribuir para reflexão sobre o trabalho pedagógico e para a desnaturalização de ideias pejorativas reforçadas pela mídia na perspectiva de uma educação midiática que considere o audiovisual enquanto linguagem, se deram como base no seguinte esquema representativo da figura a seguir:

Figura 9 - Representação da construção das problematizações fundamentais



Fonte: Elaborado pelo autor

Vale destacar que ambas as problematizações pressupõem levantar discussões e inquietações para, assim, possibilitar a assimilação de conteúdos já estudados, viabilizando outras reflexões e impressões sobre o assunto, bem como a sua relação com o mundo, no intuito de ampliar significativamente as possibilidades de se apropriar de

novos conteúdos e desenvolver a capacidade crítica sobre a mídia. A educação midiática deve ser vista como um elemento do processo de escolarização que expanda a experiência cultural do aluno para outros universos através das diversas vozes que o audiovisual permite explorar. Uma proposta que vise à criticidade da mídia não só contribui para minimizar a violência simbólica das relações entre os sujeitos e os meios de comunicação como também tende a possibilitar a ampliação do capital cultural.

No entanto, no que se refere ao **filme ser um ponto de partida para o ensino e não ilustração de conteúdos,** considera-se que a escolha do material audiovisual a ser utilizado não deve se limitar a vídeos "educativos", àqueles que têm algum tipo de instrução, ou que são feitos com o propósito de ensinar. Esta escolha também não se dá de modo aleatório; o material escolhido deverá possibilitar críticas, discussões, confronto de opiniões e despertar curiosidade. Isso significa que, ao utilizar o filme, o professor precisa entendê-lo como um ponto de partida para discussão e não para ilustrar determinado fato ou acontecimento e se atentar para a polifonia presente em obras audiovisuais.

A grande questão é que a mídia, como um instrumento para ampliar os conhecimentos, facilitar a aprendizagem e tornar mais prático o ensino, acaba sendo apropriada apenas como um facilitador para os conteúdos e referencia ilustrativa— o que tira a ideia de complexidade do ensino e da aprendizagem, reforça a passividade diante da mídia e acaba estagnando na superficialidade do audiovisual. O termo superficialidade é usado aqui no sentido de que o filme é resultado de uma técnica que mostra um ponto de vista, uma opinião formada, no qual utiliza os recursos e procedimentos para convencer o espectador sobre o posicionamento implícito do autor.

O leitor leigo não tem instrumentos suficientes para contestar esta linguagem. Diferente de ler um livro, ao ver um filme o espectador possui referências sonoras e visuais, que constroem emoções, fazendo com que ideias sejam odiosas ou não. É o que Bourdieu (1997) pontua quando se refere à dificuldade do espectador médio em perceber nuances da linguagem, que, muitas vezes, são mascaradas por diversos recursos. Nesse sentido, refere-se ao audiovisual como saber superficial, pois este deve ser apenas um ponto de partida que vai além de um ponto de vista que possibilite explorar e ampliar os conhecimentos.

O filme em sala de aula deve ser explorado minuciosamente, e não apenas se fazer a discussão de questões simplificadas que levam à mera interpretação superficial sobre o que foi assistido. Em outras palavras, o aluno deve perceber para além do óbvio,

mostrando como estas questões ultrapassam os limites dos conteúdos curriculares. Isto é, observar elementos que chamam a atenção e dão visibilidade à ideia principal comunicada e questionar sobre sua relevância, atentando-se também para possíveis distorções dessas ideias. Sendo assim, o professor precisa levar o aluno a observar o objetivo explícito da mensagem e também o que está implícito, alertando sobre como isso pode influenciar nas escolhas.

Bourdieu (1997) nos faz pensar sobre essa questão ao analisar o trabalho de jornalistas e pontua que nem todo mundo lê todos os jornais em circulação, o público, em geral, tem o seu jornal predileto. Quem lê todos os jornais são os profissionais, os jornalistas — e, por esse motivo, há uma padronização das notícias, das informações e também da forma como elas são abordadas, gerando uma homogeneidade neste produto midiático:

> Se X fala de um livro no *Libération*, Y deverá falar dele no *Le Monde* ou no *Nouvel Observateur*, mesmo que o considere nulo ou sem importância, e inversamente. É assim que se faz os sucessos da mídia, por vezes em correlação com os sucessos de venda. (BOURDIEU,1997, p. 33)

São elementos que o espectador não percebe e se deixa levar pela facilidade da informação comunicada, despendendo muitas vezes atenção em algo que não é relevante por não identificar esses mínimos mecanismos de linguagem e a lógica da mídia.

Em relação ao **audiovisual ser constituído de uma polifonia que expressa posições ideológicas distintas**, supõe-se que a forma como a sua linguagem é desenvolvida possibilitará identificarmos diversas vozes em uma mensagem comunicada, ou melhor, as várias possibilidades de perceber como os recursos utilizados constroem o significado transmitido. Toma-se como base o conceito de polifonia de Bakhtin (2008) já discutido anteriormente, que remete as várias vozes que dialogam entre si e também se opõem. Em outras palavras, perceber a atuação, a voz, o cenário, as músicas, as cores utilizadas e, assim, entender como isso desperta a emoção e faz o sujeito se identificar ou tomar para si a ideia que o filme transmite, mesmo que seja odiosa. Isso pressupõe que, ao olhar para o filme, é preciso também atentar para além do que ele diz explicitamente. As mensagens implícitas, do mesmo modo, são fontes importantes para questionamentos e para a ampliação de conhecimentos, assim como a ausência de informações.

A questão do vazio da informação transmitida ao espectador, do viés tendencioso da mensagem, para Bourdieu (1997) reflete negativamente, principalmente naqueles que adquirem sua bagagem política e se informam pela mídia, pois eles terão um conhecimento precário, quando muito. Ao contrário dos que têm acesso a meios de informações sérios e podem acessar emissoras internacionais, terão a possibilidade maior de exercer seus direitos devido a essa facilidade. No que se refere à televisão — expandindo para as plataformas midiáticas —, existe uma censura invisível que permeia as condições de comunicação de uma mensagem: a imposição do assunto, a limitação de tempo — o que acarreta a redução da mensagem e a omissão de aspectos importantes; a relação com representantes políticos e interesses em comum. São aspetos que causam uma censura da mídia, mas que não são perceptíveis culminando em uma censura invisível, tornando a televisão em "um formidável instrumento da ordem simbólica" (BOURDIEU, 1997, p. 20).

Na medida em que o tempo na televisão é algo raro e é utilizado para coisas fúteis, essa futilidade passa a ser algo importante, pois oculta coisas de grande importância. "Ora, ao insistir nas variedades, preenchendo esse tempo raro com o vazio, com nada ou quase nada, afastam-se informações pertinentes que deveria possuir o cidadão para exercer os seus direitos democráticos" (BOURDIEU, 1997, p. 23).

Os meios de comunicação, sob pressão econômica, incutem em suas mensagens o que seu patrocinador quer, porém, com a aparência de uma informação democrática, que de fato reflete interesses de uma minoria que, com o poder aquisitivo, atua sobre a mídia. Bourdieu (1997) caracteriza esse fenômeno da produção de conteúdo sem significação como fechamento mental. É uma barreira que tira a atenção de algo importante, e o foco passa a ser a concorrência midiática entre as próprias empresas de comunicação — o que precisa ser identificado na linguagem variada dos meios de comunicação.

Outro ponto importante, que constrói uma voz diferente no audiovisual, é o fato de se atentar para o que não foi dito, isto é, despertar inquietação e refletir sobre coisas que não foram faladas, para que assim seja possível perceber a posição ideológica. Utilizar filmes na perspectiva da polifonia não pressupõe que o trabalho pedagógico se dê em torno de filmes, mas sim na problematização que se pode fazer a partir do conteúdo comunicado.

Bourdieu, ao analisar a composição da mensagem e as condições sociais da construção do significado, analisa um programa televisivo referente a uma greve e destaca

elementos que não são perceptíveis claramente, mas que contribuem para a composição da mensagem comunicada.

> No primeiro programa, os intelectuais desfavoráveis à greve apareciam à direita — para ser sucinto. No segundo programa (reparatório), mudou-se a composição do estúdio, acrescentando-se pessoas mais à direita e fazendo desaparecer pessoas favoráveis à greve. O que faz com que as pessoas que, no primeiro programa estavam à direita aparecem à esquerda. Direita e esquerda, isso é relativo por definição. Então, nesse caso, uma mudança da composição do estúdio acarreta uma mudança no sentido da mensagem. (BOURDIEU,1997, p. 48)

Não cabe ao professor explicitar o conteúdo crítico do audiovisual, mas sim desenvolver habilidades que levem os alunos a pensarem sobre as camadas de mensagens, ou as diversas vozes que se posicionam em um vídeo, mostrando que as mensagens transmitidas não possuem um único ponto de vista. Ao explorar as diversas vozes que compõem a mensagem, estimulam-se competências críticas dos alunos em relação à variedade de recursos midiáticos, de modo que os alunos controlem a sua interpretação ao invés de se deixarem levar pela mídia. Isso quer dizer que a educação midiática prepara o aluno para questionar de forma crítica e consciente o conteúdo acessado, independentemente da plataforma.

No que se refere à **compressão do audiovisual enquanto fonte e registro de história e também expressão artística**, leva-se em consideração que o filme é o reflexo de um pensamento de determinado momento histórico, que deve trazer para aula as possibilidades de enxergar esse passado e questionar os acontecimentos. A educação midiática através de filmes deve proporcionar uma leitura crítica, mas que também possibilite a percepção do filme como fonte histórica e a sua essência enquanto Arte.

O cinema é um dos veículos midiáticos que contribuem para a construção de significados e reproduzem aspectos sociais, narram histórias e reproduzem representações sociais. De acordo com Ferro (1992), o cinema é também um importante instrumento para análise histórica. Filmes constroem um ponto de vista; reportam o passado, presente ou futuro; apresentam culturas; refletem a realidade. Pode-se considerar que os filmes não são apenas produtos culturais que lançam modas, eles constroem um ponto de vista político, social e cultural sobre o que passou (DUARTE, 2002).

Atentar para os estereótipos criados ou reforçados nos vídeos, os usos de adjetivos, cores, dentre outros elementos que podem contribuir para a emissão de um

significado e observar elementos de destaque das mensagens, seja no filme, ou no noticiário é identificar a clareza com que está sendo apresentado. Ou seja, identificar a deturpação do conteúdo ou a informação enganosa, observar os adjetivos que supervalorizam ou subvalorizam, criando juízos de valor, assim como os elementos que compõem a mensagem, não apenas verbal, mas não-verbal como cores, som, movimentos, indumentária.

Nesta perspectiva, Bourdieu (1997) nos convida a perceber outros elementos:

> Desejaria dirigir-me para coisas ligeiramente menos visíveis mostrando como a televisão pode, paradoxalmente, ocultar mostrando, mostrando uma coisa diferente do que seria preciso mostrar caso se fizesse o que supostamente se faz, isto é, informar; ou ainda mostrando o que é preciso mostrar, mas de tal maneira que não é mostrado ou se torna insignificante, ou construindo-o de tal maneira que adquire um sentido que não corresponde absolutamente à realidade. (BOURDIEU, 1997, p. 24)

O cinema e o audiovisual precisam ser percebidos pela escola enquanto uma arte que, ao mesmo tempo que é criativa é também discursiva, carrega uma mensagem através de elementos visuais, da recriação e da manipulação do espaço, envolto de uma narrativa com trilhas sonoras que emanam significados que podem ser percebidos pelo discurso indireto ou pela fala dos personagens, pela encenação ou pelos gestos que compõem a ideia de *mise en scène*[47], isto é, o modo de planejar a cena, de conduzi-la e de comunicar uma mensagem.

Ainda que como uma linguagem que possui uma variedade de recursos para serem explorados e para construir significados, o audiovisual resulta em um processo criativo. Entender e saber lidar com os códigos de linguagem que o sustenta resulta na capacidade de se tornar um leitor crítico. Apenas assistir um filme não garante a compreensão da mensagem comunicada mas pode influenciar.

Por fim, a **criticidade das ideias e representações contidas na obra**, refere-se ao trabalho pedagógico para ultrapassar o limite do audiovisual como ferramenta de ensino e, de fato, possibilitar um conhecimento mais crítico por meio da sua problematização; entender quem criou a mensagem e com quais técnicas até pensar sobre a mesma ideia com recursos diferentes e, se isso poderia mudar a percepção sobre o que

[47] Expressão francesa que se refere a encenação e o posicionamento dos atores em uma cena e também pode se relacionar a direção e produção.

foi comunicado — aguçando a criticidade sobre a ideologia contida na mensagem. Para além disso, é importante entender as possíveis interpretações que um filme pode ter em diferentes grupos sociais e refletir sobre as seguintes questões: O quão diferente uma mensagem pode ser entendida por um grupo social diferente do meu? Quais valores são apresentados nitidamente revelando a ideologia? E para responder a tais questões é importante considerar a experiência prévia e os conhecimentos dos alunos, mas não se limitar a eles, e sim fazer com que esse conhecimento prévio seja ampliado e assim os alunos possam responder a seguinte questão: Por que esta mensagem foi feita e a quem ela beneficia?

Com base nessas problematizações busca-se ultrapassar superficialidade da discussão presente no audiovisual, isto é, o filme em sala de aula como recurso pedagógico apresenta-se como ferramenta proveitosa a ser usada para trazer diferentes vozes sobre o assunto discutido, na tentativa de ampliar o conhecimento, despertar a curiosidade e principalmente, estabelecer questionamentos sobre a mensagem principal. Do mesmo modo, fazer perceber as formas como as mensagens subliminares são construídas.

Neste sentido Nanci (2017) destaca um cenário com dois vieses do produto midiático em relação a sua recepção: pode criar um imaginário simplista ou a constituição de imaginários ricos. A intermediação da escola e da família sobre tais conteúdos midiáticos são imprescindíveis para a aprendizagem do aluno. Em suas considerações a autora remete a questão do acesso aos meios de informação pode ser desigual e enfatiza que o modo como a mídia produz a significação:

> A internet abarca possibilidades de criações, reproduções, transmissão de informações, publicização de textos etc. O acesso à internet é, senão para todos, já para muitos, mas ainda impera a solidão que a criança ou o adulto vivem por detrás das telas, mimetizando o imaginário simplista oferecido, enquanto muitos já se esforçam por fazer um uso que proponha coletividades, reflexões e ações politicas emancipatórias. Mas não sem haver uma intensa perda de tempo até se encontrar o caminho das pedras, ou seja um caminho que liberte o pensamento entre tantas armadilhas presentificadas em falsas informações e apelos consumistas (NANCI, 2017, p. 390)

O audiovisual constitui-se como um amplo recurso para construção de análises, porém, quando se pensa em fundamentos para o seu uso em sala de aula, visando à desnaturalização de conceitos e de ideias pejorativas é preciso ultrapassar o limite da

análise e trazer junto questionamentos que indaguem, por exemplo, qual a principal ideia abordada. Como essa mesma ideia poderia ser abordada de forma diferente? O que outras mídias estão dizendo sobre o mesmo assunto? Por que há diferentes abordagens sobre o mesmo assunto? Por que essa abordagem tem este foco específico?

Neste sentido, a escolha das questões deve contribuir para a compreender como os elementos visuais do filme estão construindo seu significado. Todavia, é necessário distinguir que há diversas possibilidades para o trabalho pedagógico envolvendo filmes, e o que aqui chamo de educação midiática está para além da alfabetização midiática, pois considera a linguagem como elemento principal e não a ferramenta que auxilia o ensino e tem como particularidade a desconstrução de ideias pejorativas, visando à criticidade da mídia.

O ponto de vista, os interesses, a formação, as predisposições são elementos que endossam a criação de uma mensagem, da escrita de um livro, da produção de um documentário, ou a atuação de determinado ator, e, esse conjunto de elementos atuam como uma estrutura invisível que dá, muitas vezes, a ilusão da neutralidade da mídia. Nesse sentido é que precisamos expandir a percepção da educação midiática para esse olhar mais crítico e mais aguçado para os conteúdos. "O princípio da seleção é a busca do sensacional, do espetacular. A televisão convida à *dramatização,* no duplo sentido: põe em cena, em imagens, um acontecimento e exagera-lhe a importância, a gravidade e o caráter dramático, trágico" (BOURDIEU, 1997, p. 25).

A educação midiática possibilita que o aluno, imerso em um universo midiático, tenha a capacidade de navegar de forma segura, consciente e crítica diante das diversas camadas de mensagens postas em um documento audiovisual. Isso não significa selecionar o que não assistir, mas sim, ao ter acesso ao conteúdo, pensar criticamente sobre ele, seja documentário, ficção, desenho animado ou até mesmo a estampa de uma roupa. Isto é, compreender que existe um universo de informações, que vai além do recorte utilizado, para o fato comunicado pela mídia, independentemente do formato, seja ficção ou não.

Resumidamente, a educação midiática visa que os alunos, ao acessarem o conteúdo na sua variedade de formatos, estejam aptos a analisar e avaliar essas mensagens, podendo questionar e também se expressar diante disso, possibilitando que tenham um entendimento do papel da comunicação na sociedade.

Vale retomar que o cinema enquanto um dos modos de expressão cultural da sociedade, desde o principio da sua invenção foi percebido já nos seus primeiros anos

como um poderoso instrumento para educação; sua técnica era capaz de emitir uma mensagem. A relação entre audiovisual e educação, ultrapassa os limites da educação escolarizada. A leitura da mídia se dá no cotidiano, nas mais variadas atividades do dia a dia através de diversas plataformas com acesso a conteúdo midiático. É nesta prática diária que se possibilita a reprodução de ideias pejorativas, reforçando preconceitos, criando estereótipos e contribuindo para criação de uma sociedade iletrada que toma como base, na maioria das vezes, as ideias comunicadas pelos veículos de comunicação; estes que sutilmente, atuando como meios de lazer, também passam suas ideologias e reforçam ideias e padrões. Nesse sentido, concordamos com Setton (2011), que a mídia exerce função educativa na sociedade atuando simultaneamente com outras instituições, como a escola, a família, a igreja etc. reforçando ideias de padrões que agem na formação moral e cognitiva do sujeito. Isso nos leva a considerar que a atuação da mídia, embora não seja fator determinante na formação do sujeito, não deve ser considerada como fator de menor importância, tendo em vista as suas possibilidades de atuação, seja no imaginário social, na formação de valores ou mesmo como entretenimento, que muitas vezes induz ao consumismo.

Atualmente, a mídia vale-se da sua facilidade de acesso para exercer pressões de mercado, com a finalidade do consumo. Bourdieu (1997) esclarece que os meios de comunicação são tendenciosamente influenciados pelas relações políticas e econômicas, culminando em uma violência simbólica: "[a] violência simbólica é uma violência que que exerce a cumplicidade tácita dos que sofrem e também, com frequência, dos que exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la" (BOURDIEU, 1997, p. 22). Neste sentido, Santos (2007, p. 30) reforça: "quem olha a televisão com algum senso crítico já deve ter percebido essa forma de manipulação dos acontecimentos". Perceber a mídia como forma de manipulação não é tarefa simples, pois envolve ideologias e toda uma vivência com base em crenças e ensinamentos obtidos ao longo da vida.

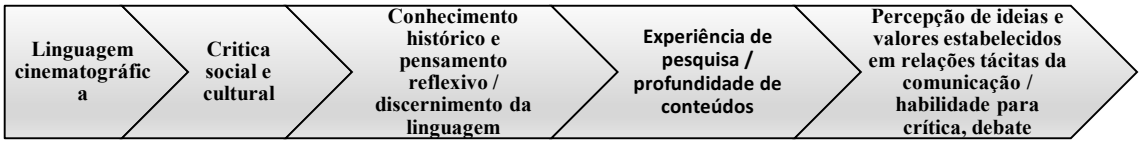
Diante do exposto, é necessário pensar criticamente sobre os mecanismos que possam contribuir com o trabalho pedagógico, tendo em vista a rapidez e o grande número de produtos midiáticos presentes no cotidiano. A educação prevê a relação com as diversas tecnologias disponíveis e o professor precisa, necessariamente, refletir sobre o uso desses meios — por isso devemos considerar que a educação ocorre a todo o momento.

Os meios de comunicação compõem elementos da linguagem que o sujeito deve dominar dentro e fora do espaço escolar, e que, assim como literatura, gramática e ciências, a leitura de filmes e da mídia, de modo geral, também deve ser aprendida na escola. Com isso, concorda-se com Espinal (1976), quando afirma que não é possível desligar televisão ou não assistir a filmes, mas sim aprender a lidar com esta mídia.

As problematizações aqui elencadas, visam a máxima apropriação do conhecimento e rompem com a ideia do conteúdo audiovisual como um conteúdo acabado, que pode ser utilizado para emitir uma opinião ou representar um ponto de vista, destacamos o esquema de representação de camadas que compõem essa linguagem:

Figura 10 - Esquema de representação para explorar camadas do filme

Fonte: Elaborado pelo autor



Tomando como base as problematizações fundamentais desta pesquisa, entende-se que a amplitude das atividades pedagógicas pode envolver todas as camadas de exploração que um filme pode oferecer. Por exemplo, tomar como ponto de partida o tema do filme, com uma atividade mais diretamente relacionada com a historia, ou mesmo iniciando por camadas que possuem relação com a história, mas que podem estar mais ligadas a conceitos trabalhados nas disciplinas curriculares.

Pensando na ideia de camadas para exploração do filme e suas possibilidades para o trabalho pedagógico, concebe-se a linguagem cinematográfica como o núcleo dessa

célula que ao ser explorada permite estabelecer questionamentos que levarão a critica social e cultural da obra em questão. É neste momento que se iniciam os questionamentos e problematizações quanto ao conteúdo nas esferas diegética e extradiegética; são exploradas as relações internas e externas bem como as escolhas de diálogos, cores, musicas, som ambiente.

Entende-se que este segundo passo possibilita o acesso ao conhecimento histórico e estimula o pensamento reflexivo além de propiciar o engajamento do espectador com a produção fílmica nacional na medida em que a estética brasileira passa a ser explorada, questionada e discutida. Como uma sequencia desta prática, as atividades anteriores possibilitam discernimento da linguagem cinematográfica, experiência com pesquisa e aprofundamento de conteúdos; a percepção de ideias e valores estabelecidas em relações tácitas da comunicação e da linguagem ficam mais evidentes. E, como resultado, essa prática desenvolve habilidades de leitura, compreensão, critica e debate nas diferentes linguagens do cotidiano.

No campo da linguagem, concordamos que

> [...] o signo ideológico por excelência; ele registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a ideologia do cotidiano que se exprime na vida corrente é o cadinho onde se forma e se renovam as ideologias constituídas" (BAKHTIN, 1997, p. 16).

São estes embates diários que dão vazão a discursos vazios que ocultados em falácias, mas com aspecto de verdade e ganham visibilidade devido ao poder dessa ideologia do cotidiano; a significação neste processo se torna um produto ideológico vivo que possibilitam mudanças nas estruturas sociais.

A atividade pedagógica pode ter o filme como referência, e, abordar questões que envolvem o seu tema, ou mesmo ideias secundárias dele e até mesmo os conteúdos periféricos que o envolvem. Por exemplo, o filme Central do Brasil (1998), embora tenha a temática principal envolvendo a migração e analfabetismo, através das ideias secundárias abordadas e dos conteúdos periféricos, possibilita que também se discuta o alcoolismo, modernidade, concepção de família. Segue um quadro de sugestões de conteúdos periféricos que podem contribuir com a aplicação das problematizações fundamentais para utilização no trabalho pedagógico e na elaboração do plano de aula.

Quadro 10 - Sugestão de temas e conteúdos periféricos para o trabalho pedagógico

Central do Brasil (1998)	**Tapete Vermelho (2006)**	**À margem dos trilhos (2014) e Desenvolvimento para quem? (2013)**
Alcoolismo	Alimentação, saúde e habitação	Assistência social
Consumismo	Analisar o desenvolvimento agrário local	Despejo
Crenças populares	Atividades agrícolas, monocultura e uso de agrotóxicos	Discriminação
Crianças abandonadas	Características do ambiente rural e urbano	Distribuição de renda
Descrever personagens	Consequências da imigração	Favela
Discutir o problema do analfabetismo	Cultura de massa e cultura popular	Habitação
Emprego, salário e renda	Cultura popular	Inadequação habitacional
O que é cultura popular?	O papel da mídia	Infraestrutura urbana
Êxodo rural	Moderno/arcaico, rural/urbano, campo/cidade	Meio ambiente
Família	Êxodo rural	Meios de subsistência
Infraestrutura urbana	Inchaço da população urbana	Moradia
Meios de transporte	Lendas folclóricas	Ocupação
Migração e imigração	Modos de vida em diferentes comunidades	Politicas públicas
Modernidade	Movimentos sociais	Preconceito racial
O papel das profissões na sociedade	Mudanças geográficas	Saneamento básico
O papel das profissões na sociedade	O lugar que a mídia ocupa na sociedade	Transporte
O que é língua culta?	O trabalho na sociedade	
O que é uma carta?	O uso dos meios de comunicação	
O que leva a pessoa a migrar ou imigrar?	Preconceitos e estereótipos	
Problemas sociais	Produção artesanal	
Quais os meios de se comunicar disponíveis na sociedade?	Produção de alimentos	
Quais os tipos de exclusões que existe?	Trabalho e lazer	
Trabalho infantil	Tradição, hábitos e religião	
Trafico humano	Transformações do rural e do urbano ao longo do tempo	
Violência urbana	Variedade linguística	

Fonte: Elaborado pelo autor

Sugestão de temas para atividades com o uso de filmes:

1. A história do filme tem relação com a realidade?
2. Debate sobre o filme ou sobre o tema do filme.
3. Em quais outras situações é possível perceber determinada atitude representada pelo filme?

4. Identificar mensagens implícitas e como elas são criadas.
5. Identificar o uso de cores e suas possíveis representações nos cenários do filme.
6. Identificar a mensagem principal.
7. Ilustrar partes do filme.
8. Listar palavras desconhecidas e pesquisar o significado.
9. Mostrar aspectos da cultura oral e identificar outros elementos desta cultura que os alunos tenham conhecimento
10. O que eu aprendi com o filme?
11. Produção de texto sobre diferentes aspectos do filme, como ideias, atuação, história, trilha sonora, personagens etc.
12. Quais outras formas de abordar o mesmo tema com perspectivas opostas?
13. Qual a mensagem a trilha sonora comunica?
14. Recontar a história do filme
15. Síntese de ideias principais e secundárias
16. Solicitar aos alunos para identificar situações de injustiça, dominação, preconceito, discriminação

4.3. Como escolher um filme?

Seja para uma disciplina específica de educação midiática ou para a utilização nas disciplinas do currículo, a questão que surge é: como escolher um filme para ser utilizado na escola? Considera-se que trabalhar este recurso com base na criticidade da mídia deve-se, primeiramente, escolher um filme produzido nos moldes clássicos de cinema, pois isso possibilitará questioná-lo em seus aspectos internos e externos, e são esses questionamentos que vão subsidiar a prática pedagógica que visa atingir a criticidade da mídia.

Sua utilização como um recurso pedagógico para intensificar o processo de aprendizagem deve ser pensado como o ponto de partida para que as atividades extrapolem o universo fílmico com questionamentos e ponderações; e, o filme deve ser visto também como a possibilidade de trazer para a sala de aula outras ideias e outros posicionamentos que serão debatidos e entendidos, dando o acesso à produção audiovisual nacional.

É preciso que se considere a dinâmica dos meios de comunicação para além de uma lista específica de filmes para utilização em sala de aula. Esse processo não pode se limitar apenas a grandes produções e, muito menos um índice restrito de filmes, dada a dimensão da produção midiática em larga escala em função dos recursos tecnológicos disponíveis. O fenômeno da mídia, para além dos recursos audiovisuais, que, com a linguagem cinematográfica assimilada do cinema atingiu uma enorme proporção em relação ao alcance dos seus produtos, configura-se como um recurso cada vez mais

presente e mais próximo da população em função do desenvolvimento tecnológico: *websites* como *YouTube*, que possibilita a criação de canais, a gravação de vídeos por meio de *smartphones*, além da infinidade de possibilidades de produção e divulgação de material audiovisual. Isso nos leva a perceber que não há como controlar essa produção, não só em nível amador, pela facilidade de produção, mas também em nível profissional.

No que se refere à escolha de filmes para uso no trabalho pedagógico, Berk (2009) nos oferece um parâmetro, que se subdivide em três categorias: 1- as características dos estudantes, no que se refere a idade, nível de ensino, gênero e origem étnica; 2- a ofensividade do vídeo para o grupo de estudantes, isto é, a análise da linguagem usada no que tange à exposição de algum grupo social ou ironizar alguma característica física ou social, de forma que se remeta aos alunos — pois o autor considera que, ao invés do uso do vídeo contribuir com o aprendizado, irá apenas fazer com que o aluno se feche para o conhecimento; 3- a estrutura do vídeo, isto é, a adequação do vídeo para o uso instrucional.

Para isso, o autor considera necessário avaliar: a duração do vídeo (máximo de três minutos, exceto se o assunto requere um tempo maior), a linguagem empregada (linguagem coloquial, do dia a dia); o conteúdo do vídeo (diretamente ligado ao conteúdo estudado, sem nada extra que possa gerar estranheza ou fugir ao tema); e o uso de cenas como poucos atores (para não criar confusão, distração ou tirar a atenção).

As três categorias definidas por Berk (2009) trazem importantes questões para refletirmos. No que se refere às características dos alunos, consideram-se totalmente válidas as categorias, pois os vídeos devem ser apropriados para o grupo de alunos, levando em consideração suas características, principalmente a idade. A segunda categoria chama bastante a atenção pela necessidade de considerar aspectos do conteúdo e a abordagem em relação à linguagem. O professor precisa ter domínio do conteúdo abordado de modo que possa desconstruir a ideia pejorativa, fazendo com que o aluno pense outras possibilidades além daquela que o vídeo mostra e perceba o vídeo como detentor de uma determinada posição, de um ponto de vista e não da realidade.

Como atividade prévia, é preciso identificar qual o conhecimento ou a ideia que os alunos têm sobre o tema a ser trabalhado e compreender as fontes de informações que contribuem para a formação da opinião deles. A partir dessa primeira discussão sobre o conhecimento prévio dos alunos, inicia-se o questionamento sobre a precisão das informações apresentadas por eles. Neste processo também se faz necessário levar os alunos a identificarem quais os meios que podem trazer essa informação e quais os tipos

de abordagens para isso. Questões como perceber conflito de interesses na mensagem, atentando para o emissor, observar como a mesma notícia, fato ou tema é veiculado ou retratado em diferentes canais de comunicação, por exemplo. Criar mecanismos junto aos alunos para identificar elementos de que atribuem credibilidade à mensagem e discuti-la.

No que se refere à terceira categoria, esta é bastante relativa pois relaciona-se ao plano de aula do professor. Ainda que não se recomende a reprodução total dos filmes, cabe ao professor compreender as características da turma, bem como os pontos que serão explorados nos vídeos.

Tendo em vista a produção constante de filmes, consideramos que o professor deva estar preparado em termos de fundamentos para o uso crítico do audiovisual, para lidar com a leitura dos filmes escolhidos com o objetivo de, principalmente, potencializar as relações entre os indivíduos e os conhecimentos historicamente constituídos.

4.4. Uma disciplina específica ou a utilização de filmes no currículo escolar?

As questões anteriores remetem a prévias conclusões sobre a questão estudada nesta pesquisa, que consiste em identificar e analisar de que forma os conceitos de rural e urbano abordados em filmes, somado às experiências de professores, podem contribuir para a construção de fundamentos para o trabalho pedagógico com material audiovisual na educação escolar.

Para além dos conceitos mencionados que possibilitam explorar a dualidade de uma questão, o trabalho com esta linguagem na perspectiva da educação midiática — que visa atingir de fato a visão crítica diante da mídia e criar mecanismos para intensificar o processo de aprendizagem — se mostra favorável a partir de uma disciplina para este fim que tenha como foco o uso de filmes; e, outra possibilidade com mais restrições seria a utilização de filmes nas disciplinas curriculares, tendo como subsídio os mesmos pressupostos acima, que é a hipótese levantada inicialmente para a questão de pesquisa, mas que se mostra mais restrita sobre o modo de utilização para que o seu uso não tire o foco dos conteúdos curriculares necessários.

Ainda que haja uma disciplina própria, a utilização de filmes em outras disciplinas deve contribuir com ela tendo como objetivo, principalmente, despertar a curiosidade e ampliar o capital cultural dos alunos. Ressalta-se que uma disciplina voltada à educação midiática não pressupõe a "produção de filmes", mas sim utilizar o audiovisual como objeto de estudo. Sobre essa utilização, reitera-se que deve ter como foco ampliar o

conhecimento cultural, a criatividade, o desenvolvimento pessoal e a capacidade crítica do aluno.

O novo desafio desta disciplina não é mais o de buscar mecanismos para evitar que crianças e adolescentes tenham acesso a conteúdos impróprios e sim o desafio de instrumentalizar e desenvolver o hábito de questionar mensagens comunicadas — impressas ou audiovisuais —, e, para além disso, possibilitar que o aluno tenha condições de se expressar de maneira crítica e consciente diante da mídia. O seu foco centra-se na escola e na formação do professor de modo que se atente para a importância do uso efetivo da mídia de modo erudito. O propósito da mídia na escola precisa se dar em um viés crítico, já que há que se considerar que, no seu uso social, por exemplo, o audiovisual promove, por meio de uma propaganda de 30 segundos, candidatos que, potencialmente podem se eleger Presidentes da República, Governadores de Estado, Senadores, Prefeitos, entre outros. O uso crítico da educação midiática no seu âmago visa preparar os alunos para se engajarem socialmente, questionarem ideias e, principalmente, identificarem conteúdos deturpados, falácias e argumentos com viés sensacionalista comunicados, independentemente do veículo de comunicação. Ela expressa a habilidade de acessar, analisar e avaliar a produção da comunicação na sua variedade de formatos.

Explorar um filme com finalidade pedagógica requer se atentar para o conteúdo escolar trabalhado. O audiovisual na prática pedagógica possibilita ir muito além do conteúdo estudado, ampliando o universo de referências dos alunos. É possível explorar mais que um ponto de vista, e, ao mesmo tempo, despertar novas inquietações, novos conhecimentos, novas informações.

Esta linguagem característica da sociedade contemporânea, se mostra como um recurso multivariado de funções; objeto de entretenimento; recurso auxiliar para ensino de conteúdos; meio de informação; linguagem contemporânea de comunicação — são variadas as frentes que esse recurso pode assumir. No que se tange à educação, consideram-se duas frentes de uso para este recurso: a criação de uma disciplina específica e a utilização de filmes nas disciplinas curriculares, que embora tenham focos diferenciados, devem tomar como base as quatro problematizações aqui já apresentadas.

O uso de vídeo em sala de aula é apontado com um dos materiais que contribuem para o ensino de conteúdos porque apresenta, principalmente, uma representação do que se está estudando; além de ser um facilitador para o processo de memorização, é também um elemento que contribui para a representação do imaginário do sujeito.

O uso do audiovisual é um elemento que se adéqua ao trabalho pedagógico combinado em todo o currículo escolar e pode contribuir para: mostrar uma versão de um fato histórico; a observação de um dado período para compreender costumes; apresentar a reconstrução dos elementos de determinada cultura, e até mesmo demonstrar os processos complexos de elementos químicos que, dificilmente, seriam vistos em sala de aula. Cada forma de aplicação possui suas particularidades quanto a forma de explorar os conteúdos.

Pensar o uso do audiovisual com vistas à criticidade da mídia, não exclui as outras formas de utilização. Ainda que haja uma disciplina específica, ele deve permear o currículo, não apenas por ser uma linguagem moderna, mas pelo seu potencial comprovado de contribuição na aprendizagem. É importante se atentar para o fato de que a sua utilização não necessariamente contribui de fato para educação midiática; pode contribuir para reforçar a passividade diante da mídia. O uso demonstrativo de vídeo se constitui como uma ferramenta que suporta o trabalho pedagógico como um instrumento para o ensino de conteúdos.

Ao utilizar um vídeo para explicar o processo de fotossíntese, por exemplo, o professor estará utilizando este material como um meio demonstrativo do processo que ele precisa explicar, isso se caracteriza como um recurso pedagógico que auxilia o ensino do conteúdo.

A educação midiática e as suas subáreas precisam ser entendidas na sua complexidade e nas suas especificidades. É clara a necessidade de uma disciplina própria que possa trabalhar, principalmente, a leitura e a criticidade da mídia, o que não exclui a sua utilização nas demais disciplinas curriculares. Ela deve ter como base que ao se utilizar um vídeo em sala de aula ultrapasse o senso comum e não seja mais um instrumento que reforce as ideias a que o aluno comumente tem acesso.

Assim, é preciso fazer a distinção entre três ideias que se cruzam quando se refere a educação midiática: 1- Ensino sobre a mídia; 2- Ensino com o uso da mídia; e, 3- Ensino a partir da mídia.

A ideia de ensinar sobre a mídia consiste, resumidamente, em apresentar elementos sobre como ela se constitui, quais são suas características e seu papel na sociedade. Isso pode se dar a partir de uma perspectiva histórica. A segunda ideia consiste na utilização como demonstração ou apresentação de fatos, por exemplo, utilizar um filme para retratar a história ou uma notícia de jornal para chamar atenção de algum acontecimento. A terceira ideia consiste na questão desta pesquisa, que a partir da mídia,

neste caso envolve a linguagem do audiovisual, tomando como base as problematizações que contribuem para direcionar o trabalho pedagógico, independentemente da utilização nas disciplinas curriculares ou mesmo em disciplina específica e que contribuirá com a leitura crítica da mídia para potencializar o ensino e a aprendizagem.

As análises dos filmes desta pesquisa revelaram a diversidade de formas de se explorarem seus conteúdos, contrastando questões e buscando ir além da primeira impressão causada pela interpretação do filme, através de sua problematização e de seu entendimento enquanto um recurso que apresenta um ponto de vista, uma posição ideológica, ampliando os questionamentos sobre outros assuntos que podem ser engajados na discussão, ou seja, extrapolando-se o universo da película.

Para responder se criação de uma disciplina específica ou a utilização de filmes dentro do currículo escolar com ferramenta que auxilia o ensino, é preciso fazer algumas ponderações: primeiramente, é fundamental reforçar que as mais variadas formas de aplicação do recurso audiovisual não excluem uma disciplina própria e sim complementam-se. As quatro problematizações principais para o uso de filmes podem ser utilizadas para aplicação em qualquer disciplina. Não é requisito que o foco seja a educação midiática, isso apenas é um elemento que contribui para o processo da criticidade da mídia, de modo que problematize as ideias trazidas para sala de aula, superando a ideia de que o filme traz a realidade de um dado tema.

A educação midiática como uma área de estudo, da mesma forma que outras disciplinas curriculares, também precisa ser entendida na sua complexidade como elemento necessário para comunicação; ela se assumida também como uma linguagem, precisa ser estudada. Com isso, entende-se que o ideal para escola consiste na criação de uma disciplina específica, mas que, para além disso, tenha como foco a potencialização do ensino, a criticidade da mídia.

Uma disciplina específica poderá contribuir com o entendimento do fenômeno da mídia na cultura e seus desdobramentos, além de potencializar a capacidade crítica e de pesquisa dos alunos; o objeto de estudo seria a linguagem, sendo possível seguir as quatro problematizações principais com as mais diversas abordagens, de acordo com cada grupo de alunos. Além disso, a possibilidade de apresentar filmes nacionais, contribui com a exigência da Lei nº. 13.006/2014, formando também um público apreciador da produção audiovisual nacional.

Uma disciplina específica para compor o currículo escolar deve ter como competências gerais o desenvolvimento do sentido para compreensão e apreciação das

plataformas midiáticas nos seus diversos formatos de apresentação, como cinema, rádio, televisão, jornal impresso, revista, internet, de modo que contribua com o acesso e com valorização do conhecimento. O audiovisual e a mídia, de modo geral, se constituem como uma linguagem moderna que reflete modos de pensar e de expressar. Isso quer dizer que ter competência midiática desenvolvida engloba compreender principalmente a sensibilidade aos gêneros audiovisuais, entendendo questões abordadas do ponto de vista da arte, cultura, política, economia e questões sociais.

A educação midiática pressupõe a problematização e discussão de mensagens comunicadas nos seus diversos formatos de mídia, e não apenas vídeos, para assim buscar construir uma visão crítica sobre este fenômeno, potencializando a diferença entre entretenimento, informação e arte, principalmente no que se refere às produções de ficção.

Um ultimo ponto de destaque no que se refere à uma disciplina específica consiste na valorização da produção de filmes nacionais e da cultura com vistas a perceber questões pertinentes a outras regiões do globo de maneira crítica, possibilitando também promover uma reflexão sobre as questões abordadas, além de identificar e articular conhecimentos adquiridos para compor as discussões e os debates com maior embasamento. Assim, compreende-se que o domínio das abordagens da linguagem midiática bem como as suas funções sociais possibilitam ao aluno apresentar questões, discutir e questionar a realidade com base em outras fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No inicio desta tese convidei o leitor a refletir sobre a problemática da difusão de mensagens comunicadas pela mídia e a perceber a fragilidade da sua significação, que pode ser transmitida ao sujeito, com nuances distorcidas, irreais ou até mesmo informações manipuladas, para assim perceber o fenômeno da comunicação como uma particularidade da cultura, que interfere no entendimento sobre educação escolar e educação não escolar, o qual também concerne aos processos formais de aquisição de conhecimentos.

Dedicado a esta questão, ao empenhar-me em esboçar fundamentos para o trabalho pedagógico com o uso do audiovisual em sala de aula e com o olhar voltado para a linguagem cinematográfica e para os fios que cingem sua relação -um tanto estreita - com a educação, explicitou-se que o fenômeno midiático com suporte da internet facilita a promoção da inépcia e da desinformação na mesma proporção que do conhecimento. Por este ângulo, vê-se na educação o mecanismo que pode direcionar o sujeito para um lado ou para o outro, dependendo de sua concepção de sujeito que se pretende formar.

Esta pesquisa considera a linguagem do audiovisual enquanto ferramenta para o processo educativo e aporte promissor para o ensino, carregado de conteúdos e informações, que ao mesmo tempo que está próximo ao aluno também é algo distante dele no que se refere à devida apropriação deste recurso de forma a estimular a criticidade e ultrapassar as questões do senso comum comunicados pela mídia.

A apropriação e o uso social do cinema reforçam a tese do audiovisual como um produto extremamente educativo; em uma linha histórica, percebe-se que desde o principio da sua criação e desenvolvimento, a adaptação para uma ferramenta que auxilia no universo da educação -escolarizada e não escolarizada-, que para além de compor um dos elementos característicos da cultura, se desdobra em uma incongruência, que vem a causar o drama da mídia no século XXI, o qual resumidamente pode ser entendido como a impressão de realidade gerada pela linguagem cinematográfica e assimilada em suas plataformas midiáticas modernas.

Perceber o panorama do desenvolvimento do uso social do cinema no Brasil, ajuda a compreender as mudanças e transformações, tanto da sua projeção para a sociedade quanto a entendê-lo como um elemento cultural de grande destaque. Ao perceber a dimensão e a proporção com que o audiovisual se faz presente, podemos notar que para o campo da educação e, em específico para a educação midiática, não é possível pensar

o trabalho pedagógico apenas com um único formato de vídeo tendo em vista a amplitude que compõe a mídia; diante das várias faces de utilização do cinema e sua metamorfose nas variadas plataformas, permanece a essência da linguagem cinematográfica em tais mídias, que, no decorrer de mais de 120 anos, deu forma a uma cultura que se vale dos seus recursos para comunicação e entretenimento e se destaca pela praticidade de acesso.

Recuando para a história da relação cinema e educação, podemos constatar que ela é marcada pela dificuldade da incorporação do cinema no cotidiano escolar através da pratica pedagógica. A criação de instituições e leis que reconhecem o audiovisual como um instrumento educativo para a sociedade, bem como o seu uso oficial por parte do governo, cooperou com a credibilidade historicamente dada ao cinema, aumentando ainda mais a confiança neste equipamento, reforçando a ideia das suas possibilidades de levar o conhecimento e o entendimento de questões mais complexas por meio de uma linguagem simplificada, que culturalmente passa a fazer parte do cotidiano como um veículo genuíno e transparente.

A ideia do cinema como um objeto puro e insuspeito, que mostra a realidade de forma imparcial, favorece o problema do uso dos meios de comunicação como aparelhos apartidários e isentos de posições ideológicas, criando a impressão de neutralidade da informação transmitida, que através do reconhecimento social impulsionado pelo poder público oficial por meio de leis, decretos e criação de instituições para fins de utilização de filmes como produto educativo, propagou e popularizou o audiovisual como instrumento confiável, quando, de fato, referiu-se apenas as possibilidades que esta linguagem permite, aplicado em uma produção voltada para este fim específico e não todo e qualquer artefato desta linha narrativa.

A convergência da linguagem cinematográfica assimilada pela mídia moderna avançou ainda mais o obstáculo da fronteira, sobretudo pela via da internet, através de redes sociais, blogs, websites, grupos e fóruns de discussões, que com facilidade, publicam vídeos emitindo opiniões, fazendo tutoriais, criando conteúdos e até discutindo questões como forma de refutar ou apoiar argumentos apresentados por veículos de comunicação de grande circulação, podendo, do mesmo modo, colocar em pauta questões de grupos sociais específicos para discussão.

Estas questões ao reforçarem o potencial educativo da mídia, nos coloca diante da face oposta de tudo isso, que é a persuasão ao consumismo, tentativa de induzir comportamento e visão ideológica enviesada presentes nos filmes. A linguagem dos meios de comunicação como uma linguagem do Século XXI, demanda também uma

alfabetização para o seu uso critico e consciente. Ainda que este seja um elemento presente no cotidiano, que estejamos habituados a acessar, a formação escolarizada para tal fim nos direcionará para a utilização profícua deste recurso.

Em síntese, a mídia com sua peculiaridade multifacetada, que permite diversas formas de apropriação, principalmente se favorecendo da assimilação da linguagem cinematográfica, ocupa um espaço determinante nas formas de comunicar, ensinar e entreter, que em mais de um século veio se transformando e assumindo diversas particularidades que se emaranham nos seus mais diversos gêneros do audiovisual; um exemplo é ponderar a utilização de um filme como fonte histórica ou obra de arte, isto é, compreender a linha tênue entre a arte, ideologia e fonte histórica e de informações presentes em uma obra. Por esta razão que o trabalho pedagógico deve considerar o filme a partir da sua linguagem, para assim desunir e esmiuçar os componentes desta obra e explorar os conteúdos.

Ao abordar dois conceitos principais nesta tese "Rural" e "Urbano" e, analisar como são representados em uma amostra de filmes, permitiu-se identificar camadas de compreensão sobre o tema que envolve a ideia transmitida, derivando para temas adjacentes, como por exemplo, as condições de vida da população campesina, ou quais os tipos de campo/rural existem no território nacional. Para além disso, compreendeu-se aqui, elementos que propiciam potencializar a criticidade diante da mídia, com o conceito de polifonia, que expande as ideias e as confronta. As películas apresentaram uma gama de conteúdos a serem explorados, que possibilitam ultrapassar o limite do universo fílmico, deixando de lado as ideias do senso comum comunicadas e até mesmo compreendendo-as apenas como um enfoque específico, dando forma a uma nova maneira de utilizar tais recursos no trabalho pedagógico. A forma caricaturada como o camponês é retratado em *Tapete Vermelho (2006)* reflete de fato parte da realidade, no sentido de que as pessoas criam no seu imaginário um caipira com tais características ali representadas, mesmo que seja do gênero de comedia. O filme não deve negar tal forma de tratamento, mas sim, ao professor cabe problematizar o porquê isso acontece e também possibilitar a discussão desta visão pejorativa para outras realidades, que assumem outras faces, como a questão das favelas. Para além das representações caricaturadas e pejorativas, é primordial que se explore as questões sociais e econômicas que envolvem tal realidade no sentido de ampliar os conhecimentos e não anular as possibilidades de entretenimento que os meios de comunicação oferecem.

Ao explorar os conceitos aqui referidos, somado entrevistas realizadas com professores, permitiu reforçar duas linhas de utilização de filmes no trabalho pedagógico: 1) utilização de filmes para explorar conteúdos do currículo escolar e 2) utilização de filmes para uma disciplina específica. As possibilidades do primeiro estão diretamente relacionadas a maneira de absorção do conteúdo através de recursos que contribuem diretamente para fixação do assunto trabalhado; a segunda, com foco mais específico visa instrumentalizar de maneira efetiva o aluno para utilização dos recursos midiáticos, como espectador crítico, capaz de questionar e perceber as arbitrariedades da linguagem implícita dos meios de comunicação.

No que compete ao contato com escolas britânicas, permitiu compreender os limites e as potencialidades da educação midiática para esboçar fundamentos para o trabalho pedagógico que considere o contexto brasileiro. As práticas pedagógicas indicam a necessidade de pensar que a educação para a mídia deve corresponder a um horizonte maior do que o audiovisual, e desta maneira, a criação de uma disciplina específica se torna essencial. A linguagem midiática como parte da cultura e presente no cotidiano é assunto para inserção no currículo escolar. Do contrário, a adaptação pedagógica para envolver a mídia nas disciplinas já existentes corresponde apenas a um recurso pedagógico para o ensino, o que diverge de se estudar a atuação midiática e sua aplicabilidade social, este que também proporcionaria elementos aos quais, ao encontro da Lei 13.006/2014, suscita a contribuição para a formação de um público para apreciar a produção cinematográfica nacional.

O uso de vídeos na perspectiva da criticidade da mídia possui a limitação do foco no conteúdo a ser estudado; a problematização do conteúdo não necessariamente terá espaço para expandir para uma visão critica, além de explorar o tema, igualmente explorará as ideias implícitas do conjunto da obra. Desse modo, recomenda-se usar material audiovisual no ensino que abranja não apenas o tema ou ideia do filme, mas também os interesses tácitos que movem os meios de comunicação correspondes a uma educação midiática com foco na leitura e recepção crítica dos meios de comunicação. Ao trabalhar com um recurso de imagem e som, é preciso que, do ponto de vista da educação, ultrapasse o limite do óbvio, porque nem toda comunicação passa uma mensagem explícita. Apenas o uso de filmes não desenvolve a visão crítica do aluno, isso não pode ser desconectado dos conhecimentos que ele deve aprender nas disciplinas curriculares; deve-se somar a tais práticas escolares e não substituí-las.

Neste sentido, a aplicação corriqueira e banal de filmes como meio de preencher o tempo da aula é uma prática que pouco contribui com o ensino e tão pouco com a criticidade da mídia, pois isso apenas reforça a passividade sobre como recebemos informações e como lidaremos com estes meios; o seu uso de forma apropriada na escola deve mostrar aos alunos as possibilidades de leitura deste recurso, entendendo como esta linguagem específica trabalha. Embora haja a percepção sobre a importância da criticidade acerca da mídia, há uma carência a respeito da definição e sua compreensão como recurso pedagógico ou linguagem. Está definição muda completamente a prática pedagógica.

Compreendendo a mídia como um fenômeno que assimilou a linguagem cinematográfica, que tem a possibilidade de levar ao autoconhecimento, a criar representações e trazer significados que compõem o imaginário e, que pode vir a orientar a visão de mundo do sujeito. Isso remete a questão desta pesquisa, que visa discutir fundamentos para o uso do audiovisual na educação escolar, que possui desdobramentos distintos de acordo com a perspectiva adotada.

Cabe, então, retomar de forma conclusiva que o trabalho pedagógico com o uso de filmes deve ser dar a partir da perspectiva de uma linguagem que faz parte da cultura, estando presente no cotidiano e que interfere diretamente em questões de grande interesse social, como por exemplo, a escolha de representantes políticos. Enquanto linguagem própria assimilada do cinema, que precisa ser estudada e apropriada, há duas frentes da sua utilização por parte da escola que visa o ensino de conteúdos e sua apropriação crítica: uma é a utilização de tais recursos nas disciplinas curriculares como forma de trabalhar uma determinada temática; a outra é a criação de uma disciplina específica que possibilite explorar as particularidades da mídia. A primeira é voltada para utilização da mídia como um recurso para o ensino e a segunda toma o universo midiático como objeto de estudo.

Os princípios da educação midiática já não são mais tão exequíveis pela via da das disciplinas curriculares ou transversalidade do currículo; o fenômeno da mídia demanda um olhar específico voltado para o seu objeto em si; isto é, a criação de uma disciplina própria é crucial dado que a mídia não se resume apenas a uma ferramenta tecnológica de uso instrumental em sala de aula que auxilia o trabalho pedagógico; ela se tornou uma linguagem complexa corrente da sociedade que se alastrou por diversas plataformas. A apropriação cultural mediada pelos fatores políticos, sociais e econômicos decorrentes na história do cinema, denota a ocupação desta linguagem em outros espaços nos quais esta mídia se faz presente, assumindo uma direção um tanto oblíqua, que ainda

que com a velha roupagem de arte, tem por corolário a carnavalização da cultura por via da irracionalidade e da imprudência.

Diante das possibilidades de utilização e atuação dos meios de comunicação e seus possíveis desdobramentos, como a construção de ideias e seu alcance ao imaginário social, compreendo que instrumentalizar os espectadores para o senso crítico em face ao fenômeno da mídia é um processo que exige treino, assim como ler e escrever. A visão crítica diante da mídia é também, um processo que se constitui numa alfabetização midiática. Esta é uma tarefa que a escola deve assumir por entender que o conhecimento sistematizado também está presente no audiovisual, e que, explorar a sua empregabilidade no contexto educacional poderá desenvolver elementos que potencialize a aprendizagem e amplie o capital cultural do aluno; este é um recurso que apresenta múltiplas possibilidades de utilização.

Os meios de comunicação podem ser utilizados pela escola como uma ferramenta que possibilita a ampliação do capital cultural, pois além do elemento visual como representação de um objeto poder facilitar a sua compreensão; ele também pode servir de pistas para a busca de conhecimentos de maneira expressiva. Sendo assim, tais recursos devem ser utilizados como instrumentos que potencializem o ensino e a aprendizagem, pois assim é possível ampliar o universo de referências que possuímos; isso ocorre quando não se considera o audiovisual como representação fiel e autêntica da realidade.

Em linhas gerais, ao concluir duas vertentes para educação midiática, considerando a escola como um espaço privilegiado para a educação formal, entende-se que uma das suas responsabilidades consiste em preparar os estudantes para os desafios e as responsabilidades do século XXI, como circular dentro da complexidade do universo midiático, e fazer uso de tais recursos.

Uma educação midiática que vise à desnaturalização ou à desconstrução de ideias pejorativas comunicadas pela mídia deve levar em conta dois fatores correlativos: o primeiro fator é a abordagem crítica, que considera questões políticas e sociais, a não neutralidade da linguagem bem como o entendimento de posicionamentos ideológicos; e, o segundo fator, é a estética midiática ou estética do audiovisual, que envolve a narrativa e os recursos de som, imagem e efeitos para construção da mensagem e da ideologia absorvida no contexto da mensagem comunicada.

Por isso, entendo que os fundamentos para o uso pedagógico com o audiovisual em sala de aula devem assegurar o trabalho com intencionalidade educativa e contribuírem para a qualidade do ensino considerando tais fundamentos para além da

aplicação de técnicas, para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, com o foco em questões que levem a pensar sobre o seu uso de modo que a potencializar a aprendizagem e possibilitar ao aluno ter acesso a questões que, em seu cotidiano, não são perceptíveis sem a mediação do conhecimento.

Se o objetivo da escola se concretizar em formar cidadão critico e preparado para exercer a cidadania em uma democracia, ela deve romper com a possibilidade de os alunos se tornarem espectadores passivos dos meios de comunicação, aceitando interpretações superciclistas e rasas que normalmente são comunicadas pela variedade midiática presente na sociedade. A educação midiática na perspectiva posta nesta pesquisa não visa limitar conteúdos ou especificar o que dever-se ou não ser utilizado no sentido de escolher o que assistir, mas sim em instrumentalizar o olhar. Isto é, proporcionar aos alunos ferramentas para uma observação crítica ao invés de reforçar o uso tradicional midiático e fílmico de modo passivo, que apenas contempla a programação, possibilitando perceber e identificar como esta linguagem retrata fatos, influencia, reflete, constrói e reforça valores, que contribuem muitas vezes para a tomada de decisões.

Ao defender aqui prioritariamente a importância de uma disciplina específica para educação midiática em detrimento da sua inserção no currículo através das disciplinas, finalizo esta tese com *Os Poemas,* de Mario Quintana, o poeta da ternura e das coisas simples. Em sua metáfora entre pássaros e poemas, de maneira lírica, expressa a amplitude da significação na busca de avançar fronteiras de compreensão que o poema poderá trazer para o seu leitor, mostrando que através dos **livros** possibilita-se que o conhecimento se expanda, como se fosse o canto dos **pássaros** conquistando horizontes. Porém, a ambiência do **alçapão**, enquanto uma gaiola que se fecha automaticamente para segurar a sua presa, traz também o significado do desconhecimento. E neste desconhecimento há também a busca de ampliar perspectivas e se abrir para o discernimento de novas ideias.

Os poemas são pássaros que chegam não se sabe de onde e
pousam no livro que lês.
Quando fechas o livro, eles alçam vôo como de um alçapão.
Eles não têm pouso nem porto alimentam-se um instante em
cada par de mãos e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias, no maravilhoso espanto
de saberes que o alimento deles já estava em ti...
(QUINTANA, 1980)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Ana Paula Trindade. **"...Gravando!!!" O Cinema documentário no cenário educativo: perspectivas para uma educação audiovisual.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2012.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons:** a nova cultura oral. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANCINE - AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual:** Informe Anual TV paga. 2015. Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/televisao Acesso: 07/18.

ANCINE - AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual:** Informe Anual de Exibição - 2017. 2018 Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/cinema Acesso: 10/2018.

ANCINE - AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual:** Informe Anual de Exibição - 2015. 2016 Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/cinema Acesso: 07/2018.

ANCINE - AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual:** Informe Anual de Exibição - 2014. 2015 Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/cinema Acesso: 07/2018.

ANCINE - AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual:** Informe Anual de Exibição - 2013. 2014 Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/cinema Acesso: 07/2018.

ANCINE - AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual:** Informe Anual de Exibição - 2012. 2013 Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/cinema Acesso: 07/2018.

ANCINE - AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual:** Informe Anual de Exibição - 2011. 2012 Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/cinema Acesso: 07/2018.

ANCINE - AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual:** Listagem de Filmes Brasileiros e Estrangeiros Exibidos 2009 a 2017. 2018 Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/cinema Acesso em 10/2018.

ANCINE - AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual:** Informe TV paga – 2014 . 2015A. Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/televisao Acesso: 07/2018.

ANCINE - AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Observatório Brasileiro do Cinema e Audiovisual:** Informe de Exibição, 2017. Disponível em: https://oca.ancine.gov.br/cinema Acesso:08/2018.

ARAÚJO, Luciana Sá Leitão Correa de. O campo e a cidade no cinema silencioso pernambucano. In: MOURÃO, Maria Dora Genis; CORSEUIL, Anelise Reich; BRANDÃO, Alessandra Soares [et al.] **XVII Estudos de cinema e audiovisual SOCINE** – Anais de textos completos. São Paulo: SOCINE, 2013.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

AZEVEDO, Fernando de [et al.]. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso: 04/2016.

BACZKO, Bronislaw. Imaginário Social. In: ROMANO, Ruggiero (org). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985.

BAECQUE, Antoine de. **Histoire et Cinéma**. Paris: Cahiers du Cinéma, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4º ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Fratechi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4º ed. Revista. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. **Cinema-História:** teoria das representações sociais no cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema**: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Bookink, CINEAD-LISE- FE/UFRJ, 2008.

BERK, Ronald Alan. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. **International Journal of Technology in Teaching and Learning.** 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228349436_Multimedia_Teaching_with_Video_Clips_TV_Movies_YouTube_and_mtvU_in_the_College_Classroom Acesso: 11/2017.

BERNARDET, Jean-Claude. **O Que é Cinema**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **De colonos a proprietários:** a saga da formação do Bairro dos Pires**.** Limeira: Sociedade pró-memória de Limeira, 2002.

BFI - BRITISH FILM INSTITUTE. **Screening literacy: case studies**. European Commission, BFI, 2011 Disponível em: http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe. Acesso em: 11/2017.

BFI – BRITISH FILM INSTITUTE. **Screening Literacy:** Executive Summary. European Comission: BFI, 2013.

BFI – BRITISH FILM INSTITUTE. **A Framework for Film Education**. European Comission: BFI, 2015.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

BOURDIEU Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**. Preliminares epistemológicas. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891**. Estabelece providencias para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Sala das sessões do Governo Provisório, 17 de janeiro de 1891.Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso: 06/2016.

BRASIL. **Decreto nº 18.527, de 10 de dezembro de 1928.** Approva o regulamento da organização das empresas de diversões e da locação de serviços theatraes. Rio de janeiro, 10 de dezembro de 1928 Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18527-10-dezembro-1928-503251-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso: 03/2016.

BRASIL. **Decreto nº 21.240, de 4 de abril de 1932.** Nacionalizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a "Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1932 Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html Acesso: 06/2016.

BRASIL. **Decreto nº 24.651, de 10 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural. Rio de Janeiro, em 10 de julho de 1934. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24651-10-julho-1934-503207-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso: 05/2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939.** Cria o Departamento de Imprensa e Propaganda e dá outras providências. Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1939. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1915-27-dezembro-1939-411881-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso: 06/2016.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1937 Disponível em:

http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso: 02/2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 06/2017.

BRASIL. **Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação. Brasília, 26 de junho de 2014 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm Acesso: 05/2015.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Publica. Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1937 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0378.htm Acesso: 02/2016.

BRASIL. **Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991**. Restabelece princípios da Lei n° 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília, 23 de dezembro de 1991 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8313cons.htm Acesso em 02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf Acesso: 12/2018.

BRASIL. **O cinema nacional elemento de aproximação o dos habitantes do país. Biblioteca da Presidência da República:** 1934. Disponível em: file:///Users/zehneto/Downloads/04.pdf Acesso: 02/ 2016.

BUCKINGHAM, David. A evolução da educação midiática no Reino Unido: Algumas liçoes da história. **Comunicação e Educação.** Ano XXI, n. 1. Jan/jun 2016. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110715/112710 Acesso: 11/2016.

BUCKINGHAM, David. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. R**esearch in Comparative and International Education,** Volume 2, Number 1, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238449252_Digital_Media_Literacies_Rethinking_Media_Education_in_the_Age_of_the_Internet Acesso:11/2017.

BUCKINGHAM, David. **Media Educations: Literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

BURN, Adrew. DURRAN, James. What is Media Literacy? In BURN, Andrew. DURRAN, James. **Media Literacy in Schools**: Practice, Production, Progression. London: Sage, 2007.

CAMARGO, Ivo Junior Di. **A memória de futuro analisada pela linguagem cinematográfica**: **diálogos entre a teoria do cinema e Mikhail Bakhtin**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Cinema, escola e representações da infância em *Guerra dos Botões* (1961). In: SETTON, Maria da Graça Jacintho [Org.] **A cultura da mídia na escola:** ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes. **História do cinema brasileiro**: 4 ensaios. São Paulo: Panorama do Saber, 2004.

COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural**. Acervo digital da UNESP, 2011 Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf acesso: 09/2018.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema**: espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro Cinema. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do Cinema Mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

COSTA, Maria Helena Braga e Vaz. Cinema e construção cultural do espaço geográfico. **Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual – REBECA**. Ano 2, nº 3, p. 250-262, 2013.

DOWNEY, Eleanor Pepi. JACKSON, Robert. FURMAN, Maria E. Puig & Rich. Perceptions of efficacy in the use of contemporary film in social work education: as exploratory study. **Social Work Education**, vol. 22, n. 4, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238399594_Perceptions_of_Efficacy_in_the_Use_of_Contemporary_Film_in_Social_Work_Education_An_Exploratory_Study Acesso: 01/2018.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESPINAL, Luís. **Consciência crítica diante do cinema**. São Paulo: LIC Editores, 1976.

FABRIS, Eli Henn. Cinema e Educação**:** um caminho metodológico. **Educação e Realidade,** v. 33, n.1, p. 117-134, Jan/jun. 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690 Acesso: 08/2015.

FANTIN, Mônica. **Alfabetização midiática na escola**. VII Seminário "Mídia, Educação e Leitura" do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf Acesso: 08/2015.

FANTIN, Mônica. Cinema e imaginário infantil: a medicação entre o visível e o invisível. **Educação e Realidade**, v. 34, n.2, p. 205-223, Mai/Ago. 2009. Disponível em: file:///Users/zehneto/Downloads/9357-31156-1-PB.pdf Acesso: 10/2015.

FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2006.

FANTIN, Monica. Mídia-Educação no Ensino e o Currículo como Prática Cultural. **Currículo sem Fronteiras,** v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf Acesso: 08/2015.

FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. **A linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2011.

FERNANDES, Sandro Luís. **Filmes em sala de aula – realidade e ficção**: **uma análise do uso do cinema pelos professores de história**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2007.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2. ed., 1992.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Revista Percursos**: Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139-152, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2290 Acesso: 10/2015.

FJP - FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Déficit habitacional no Brasil 2015**. Belo Horizonte: FJP, 2018 E-Book, Disponível em: http://fjp.mg.gov.br/index.php/docman/direi-2018/785-serie-estatistica-e-informacoes-n06-deficit-habitacional-no-brasil-2015/file acesso em 08/2018.

FRANCO, Marilia. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, Maria da Graça Jacintho [Org.] **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana [Org]. **Cinema e Educação:** a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produção, 2015.

GALVÃO, Elisandra. **A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do instituto nacional do cinema educativo (INCE).** Dissertação (Mestrado em Ciências), Programa de Pós-Graduação em Educação, Gestão e Difusão em Biociências. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2004.

GAMBARATO, Renira Rampanzzo; ALZAMORA, Geane Carvalho. Transmedia Storytelling initiatives in Brazilian media. **Medien Journal Kommunikationsraum** BRIC. 2012. Disponível em: https://talkingobjects.files.wordpress.com/2012/01/gambarato_mj2012_4_bric.pdf Acesso: 03/2018.

GRAZIANO NETO, Francisco. **Questão agrária e ecologia:** crítica da agricultura. Moderna, São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUERRA, Vânia Lescano. **Práticas discursivas**: crenças, Estratégias e Estilos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

GUNNING, Tom. O retrato do corpo humano: a fotografia, os detetives e os primórdios do cinema. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTS, Vanessa R. **O cinema e a invenção da vida moderna**. (Orgs.) Tradução: Regina Tompson. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

GUNNING, Tom. The cinema of attractions: Early film, its spectator and the avant-garde. In: ELSAESSER, T. (org.). **Early cinema**: Space-frame-narrative. Londres: British Film Institute, 1990.

HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Literatura, Comunicação e Educação**: um romance em diálogo com a mídia. São Paulo: Cortez, 2008.

HOBBS, Renee. Non-optimal uses of video in the classroom. **Learning, Media and Technology**. Vol. 31, N.1, p.35-50, 2006. Disponível em: https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Non-optimal_video_classroom_0.pdf Acesso: 05/2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 1940-2010: população e demografia**. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122 acesso em 03/2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil**: uma primeira aproximação. Rio de Janeiro, 2017 E-Book. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf acesso: 08/2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros : cultura : 2014**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdf acesso: 09/2016.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA. Sistema de Indicadores de Percepcao Social – **Cultura**. 2010 Disponivel em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf Acesso em: 11/2017.

JECA-TATU. **Michaelis:** Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2017 Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jeca-tatu/ Acesso em 02/2017.

JECA. **Michaelis:** Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2017 Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jeca/ Acesso em -02/2017.

JENKINS, Henry. **Transmedia storytelling 101**. 2007 Disponível em: http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html Acesso: 11/2017

KAHIL, Samira Peduti. Meio Técnico-Científico informacional: Comunicação, Educação e Democratização Política. In: CONCEIÇÃO, Fernando (Org.) **Educação Comunicação e Globalitarismo**: a partir do pensamento de Milton Santos. Salvador - BA: Ed. EDUFBA, 2008.

KIM, Jeog-Hee; HONG, Jong-Youl. **Analysis of trans-media storytelling strategies**. Research Gate, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292227191_Analysis_of_trans-media_storytelling_strategies Acesso: 01/2018.

KWON, Young-Sung; BYUN, Daniel H. An exploration of the concept of Transmedia Storytelling in the United States and South Korea: A systematic analysis. **The International Journal of Multimedia & Its Applications (IJMA)** Vol.8, No.6, December 2016. Disponível em: http://aircconline.com/ijma/V8N6/8616ijma01.pdf Acesso: 01/2018.

LAMAS, Caio. O despertar do cinema educativo no Brasil: Humberto Mauro e o INCE. In: GILLONE, Daniela. **O cinema de Humberto Mauro**. São Paulo: Tres Artes, 2015.

LEITÃO, Luiz Ricardo. **O campo e a cidade na literatura brasileira**. Veranópolis, RS: Iterra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27. p. 5-24, Set /Out /Nov /Dez 2004. Disponívem em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf/ Acesso: 07/2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LOBATO, Monteiro. **Urupês.** São Paulo: Editora Globo, 2012 E-book, Disponível em: file:///Users/zehneto/Downloads/Urupes%20[conto]%20-%20Monteiro%20Lobato.pdf acesso em 05/2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et. all. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.9, n.1, p. 107-121, 2017 Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835 Acesso: 08/2018.

MARSON, Melina Izar. **O cinema da retomada:** Estado e cinema no Brasil da dissolução da Embrafilme à criação da Ancine. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2006.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal. **Imagens educativas do cinema: possibilidades cinematográficas da educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora, 2012.

MELLO NETO, Ruy de Deus. **Não vou me adaptar:** um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos – ProUni. 191p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

MOELLMAN Adriana. Cinema: Educação e Ideologia. In: **Cinema e Educação: um espaço em aberto.** Ano XIX – Nº 4, p. 19-26 Maio/2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012190.pdf Acesso: 02/2015.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. **Educomunicação e escola:** o cinema como mediação do possível (Desafios, práticas e propostas). Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011.

MONTÓN, Angel Luís Hueso. O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FREIGELSON, Kristian (Org). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009.

MOTA, Lidiany Soares. **Pobreza invisibilisada:** as favelas às margens de trilhos em Fortaleza - CE e a política de urbanização de áreas de risco. Dissertação (Mestrado em Geografia) Departamento de Ciências Geográficas, Universidade Federal de Pernambuco, UFPB, 2007.

NANCI, Katia Arlinda Fiorentino. **O letramento na contemporaneidade**: o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e a sua relação com as mídias contemporâneas. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2017.

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

NASCIMENTO, Denise Morado; BRAGA, Raquel Carvalho de Queiroz. Déficit habitacional: um problema a ser resolvido ou uma lição a ser aprendida? **RISCO –**

Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, n. 9, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44765 Acesso: 04/2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. Uma sociologia do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOVAIS, Adriana Rodrigues. **Cinema e memória da ditadura civil-militar no Brasil**: uma análise dos filmes Para Frente Brasil (1982) e Açao entre amigos (1998). Dissertação (Mestrado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Francoise; KAK, Tony [Org.] **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Tradutores: Bethania S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes – Conceitos e Metodologias. **VI Congresso SOPCOM**, Abril de 2009. In: www.bocc.uff.br/pag/bocc-penafria-analise.pdf. Acesso: 04/2015.

PETRIE, Dennis; BOGGS, Joseph. **The art of watching films**. New York: Paperback, 2006.

QUINTANA, Mário. **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: L&PM,1980.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. Ed. Parábola: São Paulo, 2008.

RAMOS, José Mário Ortiz. **Cinema, Estado e Lutas Culturais (Anos 50/ 60/70).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

REIS FILHO, Nestor Goulart; MEDRANO, Hernán Ricardo. Urbanização e Urbanismo no Brasil – I. **Revista de Estudos sobre Urbanização, Arquitetura e Preservação. Cadernos de Pesquisa do LAP** nº 19, Mai-Jun, 1997.

REIS FILHO, Nestor Goulart. **Dois séculos de projetos no Estado de São Paulo**: grandes obras e urbanização. 3v. (v. 3: 1930-2000) São Paulo: Edusp; Imesp, 2011.

REIS, Nestor Goulart. **Notas sobre urbanização dispersa e novas formas de tecido urbano**. São Paulo: Via das Artes, 2006.

RIZZO JÚNIOR, Sérgio Alberto. **Educação Audiovisual:** uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011.

RUSSELL, Willian Benedict. The art of teaching social studies with film. **The Clearing House:** A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. 2012. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/233220635_The_Art_of_Teaching_Social_Studies_with_Film Acesso: 11/2017.

RUSSELL, Willian Benedict. WATERS, Stewart. Cinematic citizenship: Developing citizens of character with film. **Action in Teacher Education**, vol. 32, n.22, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233163009_Cinematic_Citizenship_Developing_Citizens_of_Character_with_Film Acesso: 01/2017.

SADLIER, Darlene Joy. **Brasil Imaginado:** de 1500 até o presente. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

SANTOS, Milton. **O Espaço do cidadão**. São Paulo: Ed. USP, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico- crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHMIDT, Afonso. Lobato Panfletista. Fundamentos. **Revista de Cultura Moderna**. Set/Out n. 4-5 vol. II, p. 293-300, 1948.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago N. 20, 2002 Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05 acesso em 08/2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Cinema: Instrumento reflexivo e pedagógico. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho [Org.] **A cultura da mídia na escola:** ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SILVA, André Chaves de Melo. **Imagens televisivas e ensino de história:** representações sociais do conhecimento histórico. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2010.

SILVA, José Graziano; GROSSI, Mauro Eduardo Del. **O novo rural brasileiro:** uma atualização para 1992-98. Techinical Report, Unicamp, 2001.

SILVA, Suely dos Santos. O filme como fonte de analise social. In: MOURÃO, Maria Dora Genis; CORSEUIL, Anelise Reich; BRANDÃO, Alessandra Soares [et al.] **XVI Estudos de cinema e audiovisual SOCINE – Anais de textos completos**. São Paulo: SOCINE, 2013. Disponível em: https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompletos2013(XVII).pdf Acesso: 04/2015.

SIMIS, Anita. **Estado e cinema no Brasil**. São Paulo: Anablume, 1. ed. 1996.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. **O cinema na escola:** aspectos para uma (des) educação. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2017.

SPINELLI, Egle Müller. Análise fílmica pela fragmentação de matrizes cronotrópicas do filme Boca de Ouro. In: FABRIS, Maria Rosaria; SOUZA, Gustavo; FERRARAZ, Rogério [et al.]. **X Estudos de cinema e audiovisual**. São Paulo: SOCINE, 2010.

SPINI, Ana Paula. Ideias em circulação: cinema, ciência e identidade nacional. In: MOURÃO, Maria Dora Genis; CORSEUIL, Anelise Reich; BRANDÃO, Alessandra Soares [et al.] **XVI Estudos de cinema e audiovisual SOCINE – Anais de textos completos.** São Paulo: SOCINE, 2013. Disponível em: https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompletos2013(XVII).pdf Acesso: 06/2015.

STODDARD, Jeremy. The ideological implications of using "Educational" film to teach controversial events. **Curriculum Inquiry.** Vol. 39, 2009. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-873X.2009.00450.x Acesso: 09/2017.

TOLENTINO, Célia Aparecida Ferreira. **O rural no cinema brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

UNESCO - Organização das Nações Unídas para Educação, Ciência e Cultura. **Acesso à cultura no Brasil**. 2017. Disponível em http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/culture/culture-and-development/access-to-culture/ Acesso: 11/2017.

VANNUCHI, Camilo. Fake News. In: FILHO, Wilson Ramos; ROSÁRIO, Miguel do; NASSIF, Maria Inês (Org.) **Enciclopédia do golpe** – Vol. 2: o papel da mídia. Bauru: Canal 6, 2018.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VEIGA, José Eli da. A relação rural/urbano no desenvolvimento regional**. Cadernos do CEAM** (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília-UnB). Vol. 17, p. 9-22, fev. 2005. Disponível em: https://www.unisc.br/site/sidr/2004/conferencias/03.pdf Acesso: 04/2015.

VIANA, Sandra da Silva. **O uso do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências na modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, IFRJ, Nilópolis, 2009.

VIANY, Alex. **Introdução ao cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional, 1959.

VIEIRA, Fernando Zan. **A utilização didática do cinema para aprendizagem da educação ambiental.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, 2009.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. O rural urbano e a escola brasileira: ensaio de interpretação sociológica. **Travessia**, v. 5, n. 12, p. 30-35, jan./abr. 1992.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Reforma Agrária e Meio Ambiente: Superando Preconceitos Contra o Rural. In: FERRANTE, V. L. B.; WHITAKER, D. C. A. (Orgs.) **Retratos de Assentamentos**. Araraquara: Uniara. nº 12, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade:** na história e na literatura. Tradução: Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Televisão**: tecnologia e forma cultural. São Paulo: Boitempo 2016.

WILSON, Carolyn. et all. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

XAVIER, Ismail. **W. Griffith**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FILMOGRAFIA

A HISTÓRIA da Eternidade. Direção: Camilo Cavalcanti. Brasil, Aurora Cinema e República Pureza, 2015 [produção]. 1 filme (121 min), 35mm, cor.

À MARGEM dos trilhos. Direção: Marcelo Pedroso, Pedro Severien. Brasil, 2014 [produção]. 1 filme (8min), HD, cor. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_margem_dos_trilhos Acesso: 11/2016

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles. Rio de Janeiro: Videofilmes; Riofilme; MACT Productions; E.S.R. Films Ltd.; Cinematográfica Superfilmes, 1998 [produção]. 1 filme (113min), 35mm, cor.

CINE Holliúdy. Direção: Halder Gomes. Fortaleza: ATC Entretenimentos, 2013, [produção]. 1 filme (91min), HDCan, cor.

DESENVOLVIMENTO para quem? Direção: Alice Riff, Thiago Carvalhaes e Tobias Rodil. Brasil, 2013, [produção]. 1 filme (6,20mim), HD, cor. Disponível em: http://curtadoc.tv/curta/direitos-humanos/desenvolvimento-para-quem/ Acesso: 11/2016

DEUS e o Diabo na Terra do Sol. Direção: Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 1964 [produção]. 1 filme (115min), 35mm, p&b.

ELES não usam Black-Tie. Direção: Leon Hirszman. Brasil: Leon Hirszman Produções e Embrafilme, 1981 [produção] (120min), 35mm, cor.

QUANTO vale ou é por Quilo? Direção: Sérgio Bianchi. Brasil: Quanta; Teleimage, 2005 [produção]. 1 filme (110min), 35mm, cor.

TAPETE Vermelho. Direção: Luiz Alberto Pereira. Brasil: LAPFILME Produções Cinematográficas Ltda, 2006 [produção]. 1 filme (100min), 35mm, cor.

ANEXOS

ANEXO A - Carta de aprovação do Comitê de Ética

University of Reading

Professor Jill Porter
+44 (0)118 378 2772
j.porter@reading.ac.uk

Institute of Education
4 Redlands Road
Reading
RG1 5EX

30/11/2017

To whom it may concern

I am writing to confirm that the project entitled: "Brazil and England: the visual media experience in the classroom" with researchers Jose Leite dos Santos Neto and Dr Billy Wong, has been reviewed following the procedures of the University Research Ethics Committee and has been given a favourable ethical opinion for conduct.

Yours Faithfully

Professor Jill Porter
Chair of Ethics Committee
Institute of Education

The Queen's Anniversary Prizes 2011

LIMITLESS POTENTIAL | LIMITLESS AMBITION | LIMITLESS IMPACT

ANEXO B - Ficha Técnica

Filme: Central do Brasil
Ano: 1998
País: Brasil e França
Gênero: Drama
Cor: Colorido
Duração: 113 minutos
Direção: Walter Salles
Equipe Técnica: Roteiro: João Emanuel Carneiro, Marcos Bernstein, Walter Salles
Produção: Arthur Cohn, Martine de Clermont-Tonnerre, Robert Redford, Walter Salles
Fotografia: Walter Carvalho
Trilha Sonora: Antonio Pinto, Jacques Morelembaum
Estúdio: MACT Productions, RioFilme, VideoFilmes
Distribuidora: Sony Pictures Classics
Elenco: Andréa Albuquerque, Antonieta Noronha, Antônio dos Santos, Antônio Marcos, Berto Filho, Caio Junqueira, Christano Camargo, Cícero Santos, Diego Lopes Filho, Dona Luzia, Dona Severina, Edivaldo Lima, Eliane Silva, Esperança Motta, Estelina Moreira da Silva, Everaldo Pontes, Felícia de Castro, Fernanda Montenegro, Fernando Fulco, Gideon Rosa, Gildasio Leite, Harildo Deda, Iami Rebouças, Inaldo Santana, Ingrid Trigueiro, João Braz, João Rodrigues, Jorseba-Sebastiano Oliveira, José Pedro da Costa Filho, José Pereira da Silva, José Ramos, Malcon Soares, Manoel Gomes, Manuel José Neves, Marcelo Carneiro, Marcos de Lima, Maria Fernandes, Maria Marlene, Maria Menezes, Marília Pêra, Mário Mendes, Matheus Nachtergaele, Nanego Lira, Otávio Augusto, Othon Bastos, Patrícia Brás, Preto de Linha, Rita Assemany, Roberto Andrade, Sheyla Kenia, Sidney Antunes, Socorro Nobre, Soia Lira, Sônia Leite, Stela Freitas, Telma Cunha, Vinícius de Oliveira, Zezão Pereira

Filme: Tapete Vermelho
Ano: 2006
País: Brasil
Gênero: Comédia
Cor: colorido
Duração: 100 minutos
Direção: Luiz Alberto Pereira
Direção de arte: Chico de Andrade.
Roteiro: Luiz Alberto Pereira, Rosa Nepomuceno
Produção: Ivan Teixeira, Vicente Miceli
Fotografia: Ulrich Burtin
Trilha Sonora: Renato Teixeira
Figurino: Carol Li e David Parizotti.
Maquiagem: Chico Ferrari.
Montagem: Júnior Carone.

Som direto: Jorge Vaz.
Edição sonora: Nério Barbéris.
Mixagem: Nério Barbéris.
Estúdio: LAPFILME Produções Cinematográficas Ltda
Elenco: Ailton Graça, Cacá Rosset, Cássia Kiss, Débora Duboc, Gorete Milagres, Jackson Antunes, Matheus Nachtergaele, Paulo Betti, Paulo Goulart, Rosi Campos, Vinícius Miranda

Filme: À Margem dos Trilhos
Ano: 2014
Duração: 8 min,
Gênero: Documentário
Diretor: Marcelo Pedroso, Pedro Severien
Duração: 8 min
Formato: HD
País: Brasil
Local de Produção: PE
Cor: Colorido
Produção: Marcelo Pedroso, Pedro Severien
Fotografia: Marcelo Pedroso, Pedro Severien
Roteiro: Marcelo Pedroso, Pedro Severien
Som Direto: Marcelo Pedroso, Pedro Severien
Trilha original: Banda Magia Show
Depoimentos: Cleiton Barros, Cristina Gouveia, Lorinaldo Fernandes, Waldermarta

Filme: Desenvolvimento para quem?
Ano: 2013
Duração: 6:20'
Gênero: Documentário
País: brasil
Formato: HD
Diretor: Alice Riff, Thiago Carvalhaes e Tobias Rodil
Produtor: Alice Riff, Thiago Carvalhaes e Tobias Rodil
Montagem: Alice Riff
Som Direto: Alice Riff, Thiago Carvalhaes e Tobias Rodil
Fotografia: Alice Riff, Thiago Carvalhaes e Tobias Rodil
Trilha: Green

ANEXO C - Municípios com salas de exibição 2017

UF	Município	Complexos	Salas
AC	CRUZEIRO DO SUL	1	1
AC	RIO BRANCO	1	6
AL	ARAPIRACA	1	6
AL	MACEIÓ	5	23
AM	MANACAPURU	1	2
AM	MANAUS	10	69
AP	MACAPÁ	4	17
BA	ALAGOINHAS	1	1
BA	BARREIRAS	1	2
BA	CACHOEIRA	1	1
BA	CAMAÇARI	1	5
BA	EUNÁPOLIS	1	2
BA	FEIRA DE SANTANA	2	9
BA	ILHÉUS	1	2
BA	JUAZEIRO	1	4
BA	LUÍS EDUARDO MAGALHÃES	1	2
BA	PORTO SEGURO	1	1
BA	SALVADOR	11	63
BA	SANTO ANTÔNIO DE JESUS	1	2
BA	SERRINHA	1	2
BA	SIMÕES FILHO	1	1
BA	TEIXEIRA DE FREITAS	2	6
BA	VITÓRIA DA CONQUISTA	1	3
CE	ARACATI	1	2
CE	CAUCAIA	1	4
CE	FORTALEZA	12	67
CE	ITAPIPOCA	1	1
CE	JUAZEIRO DO NORTE	1	6
CE	LIMOEIRO DO NORTE	1	2
CE	MARACANAÚ	1	4
CE	MARANGUAPE	1	2
CE	QUIXADÁ	1	2
CE	SOBRAL	2	8
CE	TIANGUÁ	1	2
DF	BRASÍLIA	15	88
ES	ARACRUZ	1	2
ES	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	2	7
ES	CARIACICA	1	5
ES	COLATINA	1	2

ES	GUARAPARI	1	3
ES	LINHARES	2	7
ES	MARATAÍZES	1	1
ES	PIÚMA	1	1
ES	SÃO MATEUS	1	1
ES	SERRA	2	10
ES	VILA VELHA	3	21
ES	VITÓRIA	3	14
GO	ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS	1	4
GO	ANÁPOLIS	2	9
GO	APARECIDA DE GOIÂNIA	3	15
GO	CALDAS NOVAS	1	2
GO	CATALÃO	1	3
GO	FORMOSA	1	1
GO	GOIÂNIA	11	52
GO	GOIATUBA	1	1
GO	ITUMBIARA	1	3
GO	JATAÍ	1	3
GO	LUZIÂNIA	1	3
GO	MINEIROS	1	3
GO	MORRINHOS	1	1
GO	PLANALTINA	1	1
GO	RIO VERDE	2	8
GO	VALPARAÍSO DE GOIÁS	2	8
MA	AÇAILÂNDIA	1	3
MA	BALSAS	1	2
MA	CAXIAS	1	5
MA	IMPERATRIZ	2	8
MA	SÃO JOSÉ DE RIBAMAR	1	6
MA	SÃO LUÍS	6	34
MA	TIMON	1	4
MG	ALFENAS	1	2
MG	ARAXÁ	1	2
MG	BARBACENA	1	2
MG	BELO HORIZONTE	15	85
MG	BETIM	3	15
MG	CAETÉ	1	1
MG	CAMBUÍ	1	1
MG	CATAGUASES	1	2
MG	CAXAMBU	1	1
MG	CONTAGEM	3	19
MG	DIVINÓPOLIS	1	5
MG	FORMIGA	2	3
MG	GOVERNADOR VALADARES	1	4
MG	GUAXUPÉ	1	1

MG	IPATINGA	1	4
MG	ITABIRA	1	2
MG	ITAJUBÁ	1	1
MG	ITAÚNA	1	3
MG	ITUIUTABA	1	2
MG	JUIZ DE FORA	4	18
MG	LAVRAS	1	2
MG	MANHUAÇU	1	1
MG	MONTES CLAROS	2	9
MG	MURIAÉ	1	1
MG	NOVA SERRANA	1	1
MG	OLIVEIRA	1	1
MG	PARÁ DE MINAS	1	1
MG	PARACATU	1	3
MG	PASSOS	1	1
MG	PATOS DE MINAS	1	3
MG	PEDRO LEOPOLDO	1	1
MG	PIUMHI	1	1
MG	POÇOS DE CALDAS	2	8
MG	POUSO ALEGRE	2	5
MG	SANTA BÁRBARA	1	1
MG	SÃO JOÃO DEL REI	2	2
MG	SÃO LOURENÇO	1	1
MG	SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	1	1
MG	SETE LAGOAS	1	4
MG	TEÓFILO OTONI	1	2
MG	TRÊS CORAÇÕES	1	2
MG	UBERABA	2	14
MG	UBERLÂNDIA	2	13
MG	UNAÍ	1	1
MG	VARGINHA	1	4
MG	VIÇOSA	1	1
MS	AQUIDAUANA	1	1
MS	CAMPO GRANDE	3	23
MS	COXIM	1	1
MS	DOURADOS	1	3
MT	ALTA FLORESTA	1	1
MT	BARRA DO GARÇAS	1	3
MT	CÁCERES	1	2
MT	CUIABÁ	3	23
MT	PRIMAVERA DO LESTE	1	2
MT	RONDONÓPOLIS	1	3
MT	SINOP	1	2
MT	SORRISO	1	2
MT	TANGARÁ DA SERRA	1	2

MT	VÁRZEA GRANDE	1	6
PA	ALTAMIRA	1	1
PA	BELÉM	6	34
PA	CASTANHAL	1	3
PA	ITAITUBA	1	1
PA	MARABÁ	2	9
PA	PARAGOMINAS	1	2
PA	PARAUAPEBAS	1	4
PA	SANTARÉM	2	7
PA	TUCURUÍ	1	3
PA	XINGUARA	1	2
PB	CAMPINA GRANDE	1	5
PB	GUARABIRA	1	3
PB	JOÃO PESSOA	5	27
PB	PATOS	1	2
PB	REMÍGIO	1	1
PE	CABO DE SANTO AGOSTINHO	1	4
PE	CARUARU	2	8
PE	GARANHUNS	1	2
PE	JABOATÃO DOS GUARARAPES	1	12
PE	PAULISTA	1	9
PE	PETROLINA	1	4
PE	RECIFE	9	51
PE	SÃO LOURENÇO DA MATA	1	1
PE	TRIUNFO	1	1
PE	VITÓRIA DE SANTO ANTÃO	1	4
PI	PARNAÍBA	1	4
PI	PICOS	1	3
PI	TERESINA	2	19
PR	APUCARANA	1	2
PR	ARAPONGAS	1	3
PR	CAMPO LARGO	1	2
PR	CAMPO MOURÃO	1	1
PR	CASCAVEL	2	7
PR	CASTRO	1	2
PR	CIANORTE	1	1
PR	COLOMBO	1	2
PR	CURITIBA	15	81
PR	FAZENDA RIO GRANDE	1	2
PR	FOZ DO IGUAÇU	2	10
PR	FRANCISCO BELTRÃO	1	1
PR	GUARAPUAVA	1	2
PR	IRATI	1	1
PR	IVAIPORÃ	1	1
PR	JAGUARIAÍVA	1	1

PR	LONDRINA	5	30
PR	MARINGÁ	3	14
PR	PARANAGUÁ	1	2
PR	PARANAVAÍ	1	2
PR	PATO BRANCO	2	5
PR	PONTA GROSSA	2	9
PR	QUATRO BARRAS	1	2
PR	SANTO ANTÔNIO DA PLATINA	1	1
PR	SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	1	5
PR	TOLEDO	1	2
PR	UMUARAMA	1	1
RJ	ANGRA DOS REIS	1	4
RJ	ARARUAMA	1	2
RJ	ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	1	1
RJ	BARRA DO PIRAÍ	1	2
RJ	BARRA MANSA	1	2
RJ	BOM JESUS DO ITABAPOANA	1	1
RJ	CABO FRIO	2	6
RJ	CAMPOS DOS GOYTACAZES	2	10
RJ	DUQUE DE CAXIAS	1	6
RJ	ITABORAÍ	1	5
RJ	ITAGUAÍ	1	4
RJ	ITAPERUNA	1	1
RJ	MACAÉ	1	5
RJ	NILÓPOLIS	1	3
RJ	NITERÓI	3	17
RJ	NOVA FRIBURGO	2	6
RJ	NOVA IGUAÇU	2	13
RJ	PARACAMBI	1	1
RJ	PETRÓPOLIS	4	8
RJ	RESENDE	3	8
RJ	RIO DAS OSTRAS	1	2
RJ	RIO DE JANEIRO	44	212
RJ	SÃO GONÇALO	2	14
RJ	SÃO JOÃO DE MERITI	1	6
RJ	TERESÓPOLIS	1	3
RJ	TRÊS RIOS	2	4
RJ	VALENÇA	1	2
RJ	VASSOURAS	1	1
RJ	VOLTA REDONDA	2	5
RN	MOSSORÓ	1	5
RN	NATAL	4	26
RO	ARIQUEMES	1	3
RO	CACOAL	1	3
RO	JI-PARANÁ	2	2

RO	PORTO VELHO	2	7
RO	ROLIM DE MOURA	1	1
RO	VILHENA	1	2
RR	BOA VISTA	3	15
RS	BAGÉ	1	1
RS	BENTO GONÇALVES	2	4
RS	CACHOEIRA DO SUL	1	2
RS	CACHOEIRINHA	1	3
RS	CANOAS	2	14
RS	CAPÃO DA CANOA	1	1
RS	CAXIAS DO SUL	2	12
RS	CRUZ ALTA	1	2
RS	ERECHIM	1	1
RS	GRAMADO	1	1
RS	GRAVATAÍ	1	5
RS	LAJEADO	1	4
RS	MONTENEGRO	1	1
RS	NOVA PRATA	1	1
RS	NOVO HAMBURGO	1	5
RS	PALMEIRA DAS MISSÕES	1	1
RS	PASSO FUNDO	2	4
RS	PELOTAS	2	8
RS	PORTO ALEGRE	16	69
RS	RIO GRANDE	3	9
RS	SANTA CRUZ DO SUL	2	4
RS	SANTA MARIA	2	9
RS	SANTA ROSA	1	1
RS	SANTIAGO	1	1
RS	SANTO ÂNGELO	1	3
RS	SÃO LEOPOLDO	1	5
RS	SÃO LUIZ GONZAGA	1	1
RS	TORRES	1	2
RS	TRÊS PASSOS	1	1
RS	VIAMÃO	1	1
SC	ARARANGUÁ	1	2
SC	BALNEÁRIO CAMBORIÚ	2	10
SC	BLUMENAU	3	18
SC	BRUSQUE	2	6
SC	CAÇADOR	1	1
SC	CANOINHAS	1	1
SC	CHAPECÓ	1	4
SC	CONCÓRDIA	1	1
SC	CRICIÚMA	4	12
SC	CURITIBANOS	1	1
SC	FLORIANÓPOLIS	4	20

SC	FRAIBURGO	1	1
SC	ITAJAÍ	1	4
SC	JARAGUÁ DO SUL	1	5
SC	JOINVILLE	3	11
SC	LAGES	2	5
SC	MAFRA	1	1
SC	OTACÍLIO COSTA	1	1
SC	PALHOÇA	1	4
SC	PORTO UNIÃO	1	3
SC	RIO DO SUL	1	2
SC	SÃO JOSÉ	2	13
SC	SÃO MIGUEL DO OESTE	1	1
SC	TUBARÃO	1	4
SC	VIDEIRA	1	2
SE	ARACAJU	3	15
SE	ITABAIANA	1	4
SE	NOSSA SENHORA DA GLÓRIA	1	2
SE	NOSSA SENHORA DO SOCORRO	1	4
SP	ADAMANTINA	1	1
SP	AMPARO	1	2
SP	ANDRADINA	1	2
SP	ARAÇATUBA	2	8
SP	ARARAQUARA	2	8
SP	ARARAS	1	2
SP	ASSIS	1	1
SP	ATIBAIA	1	2
SP	AVARÉ	1	1
SP	BARRETOS	1	3
SP	BARUERI	3	27
SP	BATATAIS	1	1
SP	BAURU	3	14
SP	BEBEDOURO	1	1
SP	BOITUVA	1	2
SP	BOTUCATU	2	8
SP	BRAGANÇA PAULISTA	2	7
SP	BROTAS	1	1
SP	CAJAMAR	1	3
SP	CAMPINAS	7	57
SP	CAPIVARI	1	1
SP	CARAGUATATUBA	1	4
SP	CARAPICUÍBA	1	5
SP	CATANDUVA	1	3
SP	CESÁRIO LANGE	1	1
SP	COTIA	2	11
SP	CRUZEIRO	1	1

SP	CUBATÃO	1	2
SP	DIADEMA	1	7
SP	ESPÍRITO SANTO DO PINHAL	1	1
SP	FERNANDÓPOLIS	1	2
SP	FRANCA	1	4
SP	GUARAREMA	1	1
SP	GUARATINGUETÁ	1	5
SP	GUARUJÁ	2	6
SP	GUARULHOS	4	36
SP	HORTOLÂNDIA	1	5
SP	IBITINGA	1	1
SP	ILHA SOLTEIRA	1	1
SP	INDAIATUBA	2	9
SP	ITANHAÉM	1	2
SP	ITAPECERICA DA SERRA	1	4
SP	ITAPETININGA	1	5
SP	ITAPEVA	1	1
SP	ITAPEVI	2	5
SP	ITAPIRA	1	1
SP	ITAQUAQUECETUBA	2	10
SP	ITATIBA	2	5
SP	ITU	1	3
SP	JABOTICABAL	1	1
SP	JACAREÍ	1	5
SP	JALES	1	1
SP	JAÚ	1	2
SP	JUNDIAÍ	2	14
SP	LEME	1	2
SP	LIMEIRA	3	14
SP	LINS	1	1
SP	LORENA	1	4
SP	MARÍLIA	2	8
SP	MATÃO	1	2
SP	MAUÁ	1	5
SP	MOCOCA	1	1
SP	MOGI DAS CRUZES	1	7
SP	MOGI GUAÇU	1	5
SP	MONTE ALTO	1	1
SP	OLÍMPIA	1	1
SP	OSASCO	3	21
SP	OSVALDO CRUZ	1	1
SP	OURINHOS	1	2
SP	PAULÍNIA	1	2
SP	PEDERNEIRAS	1	1
SP	PENÁPOLIS	1	4

SP	PINDAMONHANGABA	1	4
SP	PIRACICABA	1	7
SP	PIRAJU	1	1
SP	PIRASSUNUNGA	1	2
SP	PORTO FELIZ	1	3
SP	PRAIA GRANDE	1	6
SP	PRESIDENTE EPITÁCIO	1	1
SP	PRESIDENTE PRUDENTE	2	7
SP	RIBEIRÃO PRETO	4	34
SP	RIO CLARO	1	5
SP	SANTA BÁRBARA D'OESTE	2	8
SP	SANTA CRUZ DO RIO PARDO	1	1
SP	SANTA ISABEL	1	1
SP	SANTO ANDRÉ	3	22
SP	SANTOS	5	23
SP	SÃO BERNARDO DO CAMPO	4	31
SP	SÃO CAETANO DO SUL	1	7
SP	SÃO CARLOS	2	5
SP	SÃO JOÃO DA BOA VISTA	1	2
SP	SÃO JOSÉ DO RIO PARDO	1	1
SP	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	5	24
SP	SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	3	20
SP	SÃO PAULO	68	348
SP	SÃO PEDRO	1	1
SP	SÃO ROQUE	1	2
SP	SÃO VICENTE	1	6
SP	SERTÃOZINHO	1	2
SP	SOCORRO	1	2
SP	SOROCABA	4	22
SP	SUZANO	1	5
SP	TABOÃO DA SERRA	1	5
SP	TAQUARITINGA	1	1
SP	TATUÍ	1	2
SP	TAUBATÉ	2	11
SP	TUPÃ	1	1
SP	UBATUBA	1	1
SP	VALINHOS	1	3
SP	VOTORANTIM	1	7
SP	VOTUPORANGA	1	1
TO	ARAGUAÍNA	1	3
TO	GURUPI	1	3
TO	PALMAS	3	12
Total		**782**	**3.223**

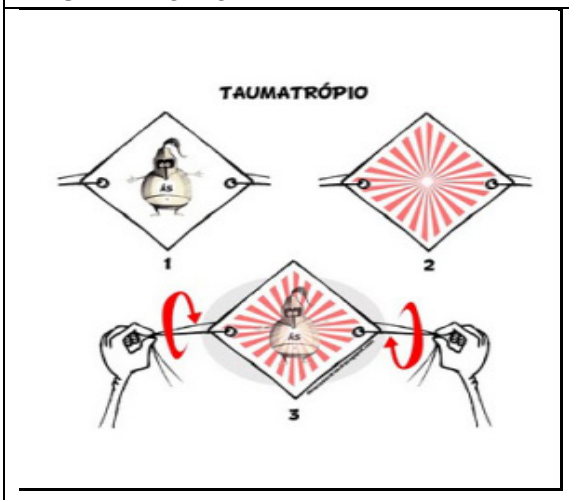
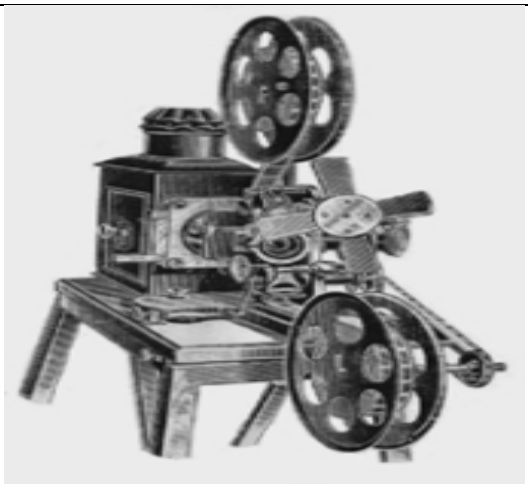
Fonte: Ancine (2017)

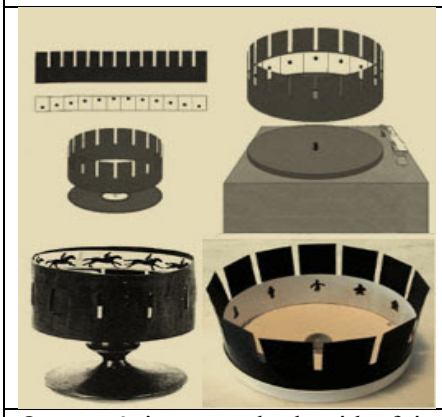
ANEXO D - Evolução do número de salas no Brasil (1971 – 2017)

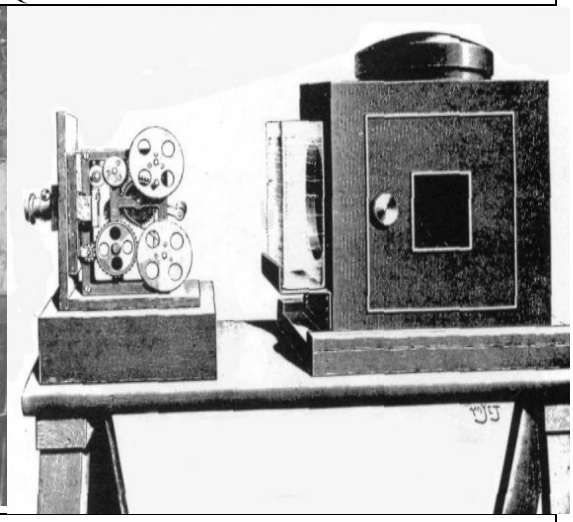
Ano	Salas
1971	2.154
1972	2.648
1973	2.690
1974	2.676
1975	3.276
1976	3.161
1977	3.156
1978	2.973
1979	2.937
1980	2.365
1981	2.244
1982	1.988
1983	1.736
1984	1.553
1985	1.428
1986	1.372
1987	1.399
1988	1.423
1989	1.520
1990	1.488
1991	1.511
1992	1.400
1993	1.250
1994	1.289
1995	1.033
1996	1.365
1997	1.075
1998	1.300
1999	1.350
2000	1.480
2001	1.620
2002	1.635
2003	1.817
2004	1.997
2005	2.045
2006	2.095
2007	2.160
2008	2.278
2009	2.110
2010	2.206
2011	2.352
2012	2.517
2013	2.678
2014	2.833
2015	3.005
2016	3.160
2017	3.223

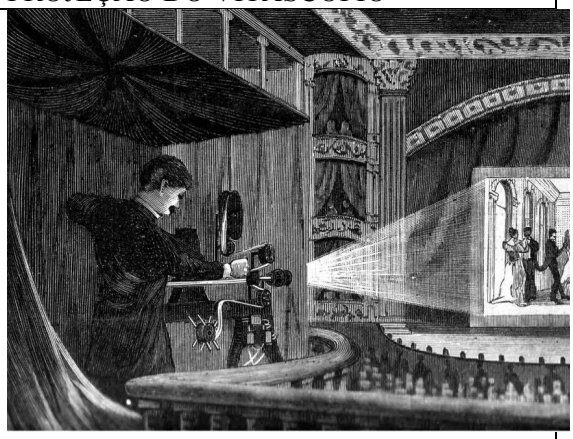
Fonte: Ancine (2017)

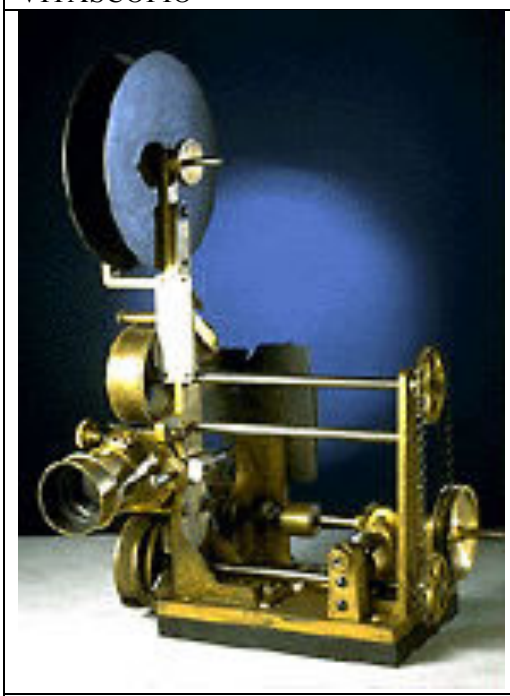
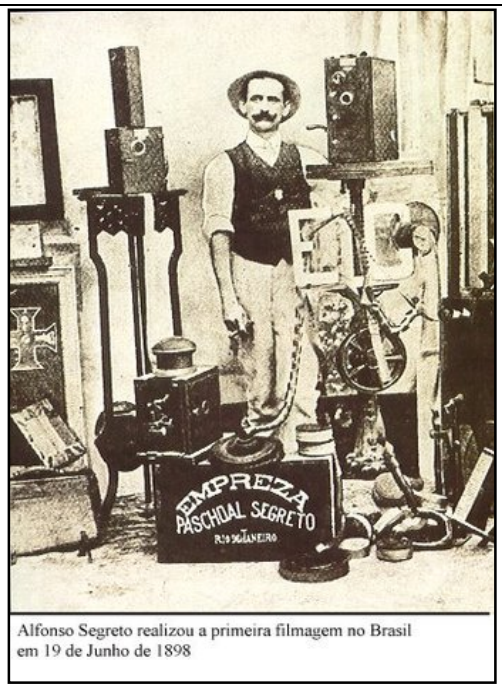
ANEXO E - Acervo fotográfico de equipamentos cinematográficos

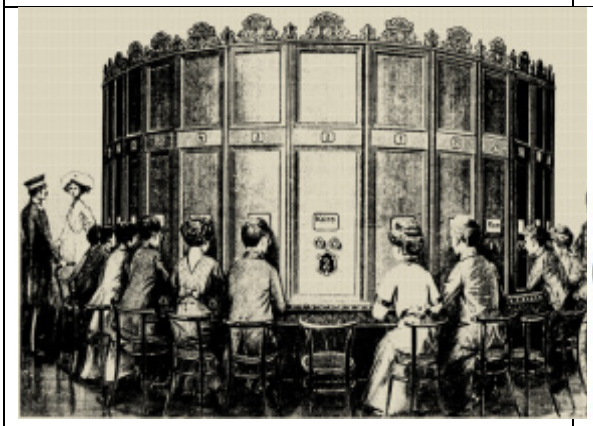
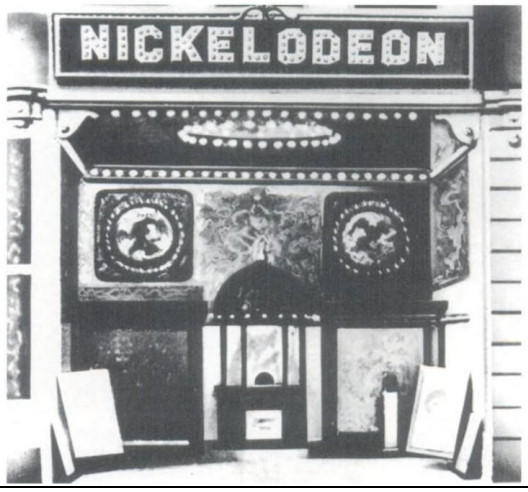
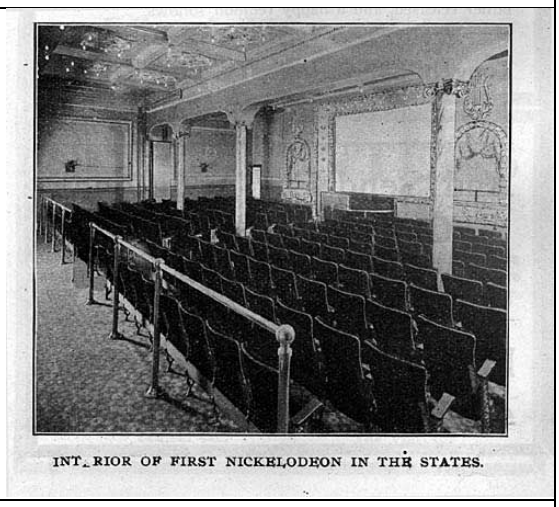
DIORAMA – Efeito dia	DIORAMA – Efeito Noite
O diorama é uma pintura em grandes dimensões e que causa efeitos em função da iluminação. A intenção é adicionar um efeito temporal de modo que as imagens pareçam vivas.	
Disponível em: http://preservacaoaudiovisual.blogspot.com.br/2013/12/o-ultimo-diorama-de-daguerre.html Acesso: 02/2016	Disponível em: http://preservacaoaudiovisual.blogspot.com.br/2013/12/o-ultimo-diorama-de-daguerre.html Acesso: 02/2016
TAUMATRÓPIO	BIOSCÓPIO
	
O Taumatrópio é um jogo óptico que tem como objetivo demonstrar a persistência da retina, ou seja, que a imagem de um objeto que está sendo visto pelo olho humano fica gravado por alguns segundos na retina	Dispositivo de projecção desenvolvido a partir das lanternas mágicas de dupla lente (biunial).
Disponível em: https://midiatividades.wordpress.com/2012/05/27/taumatropio/ Acesso: 02/2016	Disponível em: https://venturarte.wordpress.com/2013/07/25/universum-film-aktiengesellschaft-ufa/ Acesso: 02/2016

ZOOTRÓPIO	FENAQUISTISCÓPIO
	
O zootrópio ou roda-da-vida foi criado em torno de 1834 pelo relojoeiro inglês William Horner. Trata-se de um tambor giratório com frestas em toda a sua circunferência. Em seu interior, montavam-se sequências de imagens produzidas em tiras de papel, de modo que cada imagem estivesse posicionada do lado oposto a uma fresta. Ao girar o tambor, olhando através das aberturas, assiste-se ao movimento.	O *fenaquistiscópio* é um dos vários brinquedos ópticos criados com base nas descobertas de Joseph Plateau sobre a persistência da retina. E é graças a essa descoberta que a mágica do cinema funciona. Esse brinquedo criado em 1831, cria a ilusão de movimento através de uma movimentação das imagens em seqüência desenhadas em um disco.
Disponível em: http://etcmb.blogspot.com.br/2009/11/8ano_25.html Acesso: 02/2016	Disponível em: http://www.cinematografo.com.br/o-fenaquistiscopio/ Acesso: 02/2016

QUINETOSCÓPIO 1	QUINESTOSCÓPIO 3
	
O quinetoscópio é um instrumento de projeção interna de filmes. Possuia um visor individual através do qual se podia assistir, mediante a inserção de uma moeda, à exibição de uma pequena tira de filme em Looping, na qual apareciam imagens em movimento de números cômicos, animais amestrados e bailarinas.	
Disponível em: https://tcf.ua.edu/Classes/Jbutler/T112/EdisonIllustrations.php Acesso: 02/2016	Disponível em: http://cafecomwhisky.com.br/primeiro-cinema-parte-um/Bioscópio Acesso: 02/2016

QUINESTOSCÓPIO 2	PROJEÇÃO DO VITASCÓPIO
	
Disponível em: http://culturadigital.org.br/project/kinetoscopio-reloaded-3d-refrankenstein-3d/ Acesso: 02/2016	Disponível em: http://prettycleverfilms.com/essays/the-vitascope-premieres/#.V_FT1_ArLDd Acesso: 02/2016

VITASCÓPIO	OMNIGRAPHO
	 Alfonso Segreto realizou a primeira filmagem no Brasil em 19 de Junho de 1898
Projector de cinema comercializado por Thomas Edison em 1896	De Julho de 1896 - Primeira projeção fílmica no Brasil / Rio de Janeiro, à Rua do Ouvidor, 57, às duas horas da tarde Paschoal e Afonso Segretto os irmãos- Pães do cinema Brasileiro Omniographo chega ao Brasil
Disponível em: http://prettycleverfilms.com/essays/the-vitascope-premieres/#.V_FT1_ArLDd Acesso: 02/2016	Disponível em: https://www.timetoast.com/timelines/cinema-do-brasil-1895-a-1930 Acesso: 02/2016

PANORAMA	CINEMATOGRAFO
	
A invenção do panorama é uma das primeiras etapas na história da fotografia. Além do panorama, no século XIX surgiram uma infinidade de "-ramas", técnicas de produção/reprodução de imagem e movimento, que antecederam a fotografia e o cinema.	A partir do aperfeiçoamento do cinetoscópio, os irmãos Auguste e Louis Lumière idealizam o **cinematógrafo** em 1895. O aparelho – uma espécie de ancestral da filmadora – é movido a manivela e utiliza negativos perfurados, substituindo a ação de várias máquinas fotográficas para registrar o movimento. O cinematógrafo torna possível, também, a projeção das imagens para o público. O nome do aparelho passou a identificar, em todas as línguas, a nova arte (ciné, cinema, kino etc.)
Disponível em: https://teoriadoespacourbano.wordpress.com/2013/03/19/ii-daguerre-ou-os-panoramas/ Acesso: 02/2016	Disponível em: https://gabrielamollina.wordpress.com/2014/10/21/a-origem-do-cinema/ Acesso: 02/2016
NICKELOLDEON	NICKELOLDEON
	
Ambientes destinados à exibição de filmes eram, em geral, grandes armazéns, o que permitia maior número de pessoas (inclusive em pé, caso se esgotassem as cadeiras)	
Disponível em: https://tcf.ua.edu/Classes/Jbutler/T112/EdisonIllustrations.php Acesso: 02/2016	Disponível em: https://tcf.ua.edu/Classes/Jbutler/T112/EdisonIllustrations.php Acesso: 02/2016

APÊNDICES

APÊNDICE A - Folha de informações para diretores

University of Reading

Principal Researcher: Jose Leite dos Santos Neto
Email: j.dossantosneto@reading.ac.uk

Participant Information sheet for head of schools

Research Project: Brazil and England: the visual media experience in the classroom
Project Team Members: Dr. Billy Wong & Msc. Jose Leite dos Santos Neto

What is the study?
I would like to invite your school to take part in a research study about the use of visual media in teaching classrooms. The aim of this research is understand how is the use of visual media in classroom through teacher`s experience and deep a reflection on visual media in education.

Do I have to take part?
No. Participation is voluntary and you do not have to take part.

What will happen if I take part?
If you agree to take part, it would be appreciated if you could distribute a short questionnaire to teachers that will help me to identify who have previous experiences of using visual media in the classroom, which will help me to identify if he/she wants to take part in this research. Teachers will take part in a semi-structured interview and it will take approximately 20 minutes. The interview can be conducted at your school or University of Reading and will be audio recorded.

What are the risks and benefits of taking part?
The information teachers provide will be anonymous and confidential, and will only be seen by the research team listed. Information about individual participants will not be reported or shared.
Teachers' view will be analysed to understand how teachers in England works with visual media and understand how the British experience could help to improve the Brazilians` teachers practice when the subject is visual media.

What will happen to the data?
The data collected will be stored electronically, in anonymised form. Any presentation of the data will be in analysis form. Data files will be password protected and accessible only by me.

Who has reviewed the study?
This project has been reviewed following the procedures of the University Research Ethics Committee and has been given a favourable ethical opinion for conduct. The University has the appropriate insurances in place. Full details are available on request.

What happens if something goes wrong?
In the unlikely case of concern or complaint, you can contact me (j.dossantosneto@reading.ac.uk), or my supervisor Dr Billy Wong (b.wong@reading.ac.uk)

Where can I get more information?
If you would like more information, please contact me (details listed above). Please sign the consent form below to agree that I can speak to teachers in your school

APÊNDICE B - Termo de consentimento para diretores

University of Reading

Principal Researcher: Jose Leite dos Santos Neto
Email: j.dossantosneto@reading.ac.uk

Project Brazil and England: the visual media experience in the classroom

Head teacher agreement consent form

This consent form should be signed only after you have read the information sheet, ticked the boxes next to each statement, and are happy to participate.

Please read the following statements carefully and tick as appropriate:

	No	**Yes**
I have read and understood the information sheet that was given to me. I feel that I know what the research is about and why it is being conducted.		
I understand that participation in this research is voluntary and that teachers withdraw from the research at any time without having to give an explanation.		
I know that what teachers say will be kept confidential and that their name will not be used to identify them in any material published about this research.		
zI agree to take part in this research and allow my teachers to take part, if they wish to		

This project has been reviewed following the procedures of the University Research Ethics Committee and has been given a favourable ethical opinion for conduct. The University has the appropriate insurances in place. Full details are available on request.

I have received a copy of this consent form and the information leaflet.

Your name: ...…….....

Your signature: …….....

Signature of the researcher: ……...…….

Date: ……...…….....

Please do not hesitate to contact the research team if you have any further questions.

APÊNDICE C - Folha de informações para professores

University of Reading

Principal Researcher: Jose Leite dos Santos Neto
Email: j.dossantosneto@reading.ac.uk

Participant information sheet for teacher

Research Project: Brazil and England: the visual media experience in the classroom
Project Team Members: Dr. Billy Wong & Msc. Jose Leite dos Santos Neto

What is the study?
I would like to invite you to take part in a research study about the use of visual media in teaching classrooms. The aim of this research is understand the use of visual media in classroom through teachers' experience and reflection on visual media in education.

Do I have to take part?
No. Participation is voluntary and you do not have to take part.

What will happen if I take part?
If you would like to take part, please inform me your availability for an interview. The questions in the interview aims to obtain further information about the use of visual media in the classroom from a semi-structured interview and it will take approximately 20 minutes. The interview can be conducted at your school or University of Reading and will be audio recorded.

What are the risks and benefits of taking part?
The information you provide will be anonymous and confidential, and will only be seen by the research team listed. Information about individual participants will not be reported or shared.
Your views will be analysed to understand how teachers in England works with visual media and understand how the British experience could help to improve the Brazilians` teachers practice when the subject is visual media.

What will happen to the data?
The data collected will be stored electronically, in anonymised form. Data will be analysed qualitatively and presented in an anonymous way. Your name and sensitive personal details will be protected. Data files will be password protected and accessible only by me.

What happens if I change my mind?
If you have changed your mind about participation, you should contact me and your data will be withdrawn

Who has reviewed the study?
This project has been reviewed following the procedures of the University Research Ethics Committee and has been given a favourable ethical opinion for conduct. The University has the appropriate insurances in place. Full details are available on request.

What happens if something goes wrong?
In the unlikely case of concern or complaint, you can contact me (j.dossantosneto@reading.ac.uk), or my supervisor Dr Billy Wong (b.wong@reading.ac.uk)

Where can I get more information?
If you would like more information, please contact me (details listed above).

APÊNDICE D - Termo de consentimento para professores

University of Reading

Principal Researcher: Jose Leite dos Santos Neto
Email: j.dossantosneto@reading.ac.uk

Project Brazil and England: the visual media experience in the classroom

Interview consent form

This consent form should be signed only after you have read the information sheet, ticked the boxes next to each statement, and are happy to participate.

Please read the following statements carefully and tick as appropriate:

	No	**Yes**
I have read and understood the information sheet that was given to me. I feel that I know what the research is about and why it is being conducted.		
I understand that participation in this research is voluntary and that I can withdraw from the research at any time without having to give an explanation.		
I know that what I say will be kept confidential and that my name will not be used to identify me in any material published about this research.		
I agree to the interview to be audio recorded and transcribed in such a way that no individuals can be identified		
I agree to take part in this research.		

This project has been reviewed following the procedures of the University Research Ethics Committee and has been given a favourable ethical opinion for conduct. The University has the appropriate insurances in place. Full details are available on request.

I have received a copy of this consent form and the information leaflet.

Your name: ...…….....

Your signature: …….....

Signature of the researcher: ……..…….

Date: ……..…….....

Please do not hesitate to contact the research team if you have any further questions.

APÊNDICE E - Questionário semiestruturado

University of Reading
Institute of Education
Guide: Teacher's semi structured questionnaire

Research Project: Brazil and England: the visual media experience in the classroom

This semi structured questionnaire aims to obtain further information about the use of visual media in the classroom

1 - Do you use visual media to teach in classroom?

2 - What type of visual media do you use?

3 - Why do you use visual media in classroom?

4 - What is your perception of teaching particular contents through visual media?

5 - Have you already attended a course to teach with visual media?

6 - How do you use the visual media to assimilate concepts in classroom?

7 - Tell me about your experience with visual media in classroom.

8 - Would you want to take part in a research (a semi-structured interview) that aims to understand the experience of visual media use in classroom? If so, please write down your contact details / email, and any preferred time for me to contact you.