



**Claudia Amoroso Bortolato**

# **NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O USO DO CINEMA EM AULAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.**

**Campinas  
2015**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Claudia Amoroso Bortolato**

# **Narrativas docentes sobre o uso do cinema em aulas da área de Ciências da Natureza**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, na área de concentração de Ensino de Ciências e Matemática

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA CLAUDIA AMOROSO BORTOLATO  
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARIA INÊS DE FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA

Assinatura da Orientadora

**CAMPINAS  
2015**

Agência de fomento: Capes

Nº processo: 0

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B648n Bortolato, Claudia Amoroso, 1962-  
Narrativas docentes sobre o uso do cinema em aulas da área de ciências da natureza / Claudia Amoroso Bortolato. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Narrativas. 2. Currículo. 3. Cinema. I. Petrucci-Rosa, Maria Inês de Freitas, 1962-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The use of cinema in narratives in teaching activities on natural sciences disciplines

**Palavras-chave em inglês:**

Narratives

Curriculum

Cinema

**Área de concentração:** Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

**Titulação:** Doutora em Ensino de Ciências e Matemática

**Banca examinadora:**

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa [Orientador]

Agnaldo Arroio

Nidia Roque

Jorge Megid Neto

Mansur Lutfi

**Data de defesa:** 24-07-2015

**Programa de Pós-Graduação:** Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O USO DO CINEMA EM AULAS  
DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

**AUTORA: CLAUDIA AMOROSO BORTOLATO**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA INÊS DE FREITAS  
PETRUCCI DOS SANTOS ROSA**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por Claudia Amoroso Bortolato e aprovada pela Comissão  
Julgadora.

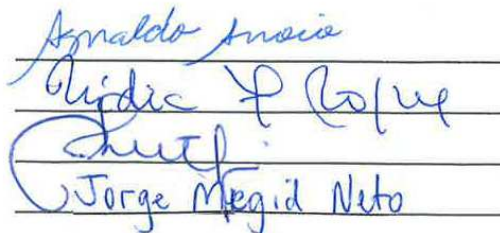
Data: 24/07/2015

Assinatura: .....



**ORIENTADORA**

**COMISSÃO JULGADORA:**



**CAMPINAS  
2015**

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, Mário e Nice e minhas filhas Luísa e Lígia, pela vida.

Ao Rodrigo e ao Tomás, pelos encontros.

Aos irmãos, Renato, Aida Rosa e Fernanda pelo amor.

Às amigas de vida, Jane, Claudia Maria, Inês, Solange, Rita e Ana Claudia e aos meus familiares, pelos momentos de partilha.

Às antigas orientadoras Eva e Teresa, pelos caminhos.

Aos meus professores e aos meus alunos, pelas trocas.

Aos companheiros de grupo e aos do PECIM, pelas trocas e pelo apoio.

À Inês, pela amizade, apoio e orientação segura.

*Relógio oficial*

*Para os grandes, as obras acabadas têm menos peso do que aqueles fragmentos ao fio dos quais o trabalho atravessa as suas vidas. Só os mais fracos, os mais distraídos, sentem uma alegria incomparável ao terminar alguma coisa, sentindo-se, com isso, restituídos à sua vida. Para o gênio, toda e qualquer censura, os pesados golpes do destino, e também o sono sereno, são parte do trabalho diligente da sua oficina. Ele traça o campo de ação desta no fragmento. “Gênio é trabalho diligente.” (Benjamin, 2013, p.12)*

Agradecimento especial  
À Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani

*Atenção aos degraus!*

*O trabalho numa prosa de boa qualidade tem três níveis: um musical, o da composição, um arquitetônico, o da construção, e por fim um têxtil, o da sua tecelagem (Benjamin, 2013, p.24).*

## Resumo

A tese apresenta uma investigação sobre os usos do cinema em sala de aula, em especial, em aulas de disciplinas escolares da área de ciências, na busca de compreender relações entre potencialidades curriculares e o cotidiano escolar. Para isso, foram ouvidas narrativas de professores, considerados sujeitos da experiência, acerca de suas artes de fazer em sala de aula. O referencial teórico se inspira em Michel de Certeau, Walter Benjamin e Elizabeth Ellsworth, que foi articulado às seguintes questões: Quais usos, no sentido certeuniano, fazem os professores do cinema em sala de aula? Como os professores deslocam os modos de endereçamento de um filme? Que potencialidades são percebidas para as práticas curriculares, com o uso do cinema em sala de aula? O quadro empírico foi constituído por um conjunto de mônadas, produzidas a partir das entrevistas com sete professores. Os resultados da pesquisa mostram artes de fazer dos professores, em geral em salas adaptadas e muitas vezes até inadequadas para se assistir a um filme, deslocando modos de endereçamento dos filmes em sala de aula. Por meio das narrativas os professores contam ser possível relacionar as linguagens fílmicas, além do roteiro e história de um filme, com seus currículos em sala de aula.

Palavras-chave: artes de fazer, narrativas, modos de endereçamento, cinema, currículo.

## **Abstract**

This research presents a review on the use of cinema in routinely science classes teaching in order to comprehend the relations between curriculum potentials and day to day activities. For this purpose it was carried out interviews with seven teachers usually known as subject of experience, regarding their art of making procedures. The interview outputs were grouped in monads and cross compared with references such as Michel de Certeau, Walter Benjamin and Elizabeth Ellsworth on the following questions: Which cinema uses does the teachers makes considering certeurian aspects? How teachers shifts between the movie addressing modes? And what potentialities are noticed for the curricular practices? The results shows the teacher's arts of making in exhibiting the films, generally in adopted and in many occasions inadequate classrooms, shifting the way of addressing the films in order to make possible to stablish the relation between the different filmic languages, script and history, and the curriculum in classrooms.

Key words: arts of making, narratives, addressing modes, cinema, curriculum.

## Resumen

Esta tesis presenta una investigación acerca de los usos del cinema en las clases, en especial en las de ciencias en la búsqueda de comprender las relaciones entre las potencialidades curriculares y el cotidiano en la escuela. Para eso, han sido oídas narrativas de profesores considerados los sujetos de la experiencia, con respecto sus respectivas artes de hacer en clases. Se ha inspirado en Michel de Certeau, Walter Benjamin e Elizabeth Ellsworth, como referenciales teóricos y se ha articulado en base a ese referencial, las siguientes cuestiones: ¿Que usos del cinema en clases hacen los profesores, considerando el sentido certeuniano? ¿Cómo los profesores conducen los modos de direccionamiento de una película? ¿Qué potencialidades son percibidas en las prácticas curriculares con el uso del cinema en clases? El cuadro empírico ha sido constituido por un conjunto de mónadas producidas a partir de entrevistas con siete profesores. Los resultados de la investigación demuestran el arte de hacer de los profesores en general en clases adaptadas y muchas veces inadecuadas para exhibición de películas, conduciendo los modos de dirección de las películas en las clases. Por medio de narrativas los profesores cuentan ser posible relacionar los lenguajes fílmicos, además del guion e historia de una película, con sus currículos en sus clases.

Palabras clave: artes hacen, narraciones, modos de direccionamiento, cine, currículo.

# Sumário

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Obras citadas .....                                                   | 5  |
| Memorial.....                                                         | 11 |
| Encontros, desencontros e reencontros. ....                           | 11 |
| Final de ano .....                                                    | 11 |
| Primeiro livro .....                                                  | 11 |
| A mesa de centro .....                                                | 13 |
| Flash Gordon e o porquinho da tia Marina .....                        | 13 |
| As aulas de história e as aulas de história da Dona Lourdes Lia ..... | 15 |
| Valendo "dez", professor Nilton!.....                                 | 15 |
| Os cientistas .....                                                   | 16 |
| Com algo a mais .....                                                 | 18 |
| Festa de aniversário em Araras .....                                  | 18 |
| O Cometa Halley.....                                                  | 19 |
| Vai querido!.....                                                     | 19 |
| A profissão que escolhemos ou a profissão que nos escolhe .....       | 20 |
| Ensino, Educação, Laboratório e Pesquisa. ....                        | 21 |
| Possíveis Caminhos.....                                               | 22 |
| TV Escola.....                                                        | 22 |
| Cinco anos fora .....                                                 | 22 |
| Sempre me senti livre .....                                           | 23 |
| A professora Carolina .....                                           | 23 |
| A ideia do doutorado .....                                            | 24 |
| Introdução .....                                                      | 25 |
| Capítulo 1 .....                                                      | 29 |
| Composição .....                                                      | 29 |
| Cinema - da ciência à arte .....                                      | 29 |
| Modos de endereçamento de teorias de cinema a sala de aula .....      | 57 |
| Cinema e Educação .....                                               | 62 |

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| Capítulo 2 .....                                                    | 72 |
| Construção .....                                                    | 72 |
| Currículo – caminho, subjetividades, estratégias e narrativas ..... | 72 |
| Capítulo 3 .....                                                    | 82 |
| Tecelagem .....                                                     | 82 |
| Benjamin - O Narrador, as Narrativas e as Mônadas .....             | 82 |
| Mônadas .....                                                       | 87 |
| MÔNADA 1 .....                                                      | 89 |
| É minha decisão e meu próprio risco .....                           | 89 |
| MÔNADA 2 .....                                                      | 89 |
| Uma relação diferente .....                                         | 89 |
| Era isso que eu usava .....                                         | 90 |
| MÔNADA 4 .....                                                      | 90 |
| Concorrência .....                                                  | 90 |
| Uma ideia de ciência .....                                          | 91 |
| MÔNADA 6 .....                                                      | 93 |
| Frestas do currículo .....                                          | 93 |
| MÔNADA 7 .....                                                      | 94 |
| Modismo .....                                                       | 94 |
| MÔNADA 8 .....                                                      | 94 |
| O objetivo .....                                                    | 94 |
| Tem um propósito .....                                              | 95 |
| MÔNADA 10 .....                                                     | 95 |
| Um lugar para chegar .....                                          | 95 |
| MÔNADA 11 .....                                                     | 96 |
| Foi um documentário mesmo! .....                                    | 96 |
| MÔNADA 12 .....                                                     | 97 |
| Não faz falta .....                                                 | 97 |
| MÔNADA 13 .....                                                     | 97 |
| Não comprometeu .....                                               | 97 |

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| MÔNADA 14 .....                   | 98  |
| Coisas que tomam um tempo.....    | 98  |
| MÔNADA 15 .....                   | 98  |
| Conteúdo.....                     | 98  |
| MÔNADA 16 .....                   | 99  |
| Na vida, é assim! .....           | 99  |
| MÔNADA 17 .....                   | 100 |
| Cena combinada.....               | 100 |
| Não o convencional .....          | 101 |
| MÔNADA 19 .....                   | 102 |
| A vida tem essa diversidade ..... | 102 |
| Impregnada de vida.....           | 102 |
| MÔNADA 21 .....                   | 103 |
| Mais velha.....                   | 103 |
| MÔNADA 22 .....                   | 104 |
| Eles foram muito além .....       | 104 |
| MÔNADA 23 .....                   | 104 |
| Questão pessoal .....             | 104 |
| MÔNADA 24 .....                   | 104 |
| Vale a pena?.....                 | 104 |
| MÔNADA 25 .....                   | 105 |
| Que não suma nada... ..           | 105 |
| MÔNADA 26 .....                   | 107 |
| Tudo junto .....                  | 107 |
| MÔNADA 27 .....                   | 107 |
| Encrenca .....                    | 107 |
| MÔNADA 28 .....                   | 108 |
| Discussão tão real .....          | 108 |
| MÔNADA 29 .....                   | 108 |
| Minha cara .....                  | 108 |

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| MÔNADA 30 .....                   | 109 |
| Não controlei.....                | 109 |
| MÔNADA 31 .....                   | 110 |
| Cinema como erro .....            | 110 |
| MÔNADA 32 .....                   | 110 |
| Suporte .....                     | 110 |
| MÔNADA 33 .....                   | 112 |
| Na graduação .....                | 112 |
| MÔNADA 34 .....                   | 112 |
| Usar cinema, por exemplo... ..    | 112 |
| MÔNADA 35 .....                   | 113 |
| Tínhamos muito que aprender.....  | 113 |
| Capítulo 4 .....                  | 115 |
| Ressignificando a tecelagem ..... | 115 |
| Considerações finais .....        | 124 |
| Referências .....                 | 129 |
| APÊNDICE 1 – Modelo TCLE .....    | 139 |

## OBRAS CITADAS

*2012* – 2009 (Ficção científica). EUA. Dirigido por Roland Emmerich, com uma trama catastrófica sobre o final do mundo, que envolve o presidente dos EUA (Danny Glover), uma equipe de cientistas comandada por Adrian Helmsley (Chiwetel Ejiofor) e Carl Anheuser (Oliver Platt), o escritor Jackson Curtis (John Cusack) que leva sua vida de marido separado, pai de dois filhos e a ex-esposa (Amanda Peet).

*A idade de ouro* – 1930. Francês, de Luis Buñuel,

*À prova de tudo* – 2006 (Documentário, *Reality television*, Aventura, TV educativa), com título original *Man vs. Wild*, série de televisão britânica produzida pelo Discovery Channel.

*Ao mestre com carinho* – 1967 (Drama). Do Reino Unido, dirigido por James Clavell, com Sidney Poitier no papel de Mark Thackeray, um engenheiro desempregado que resolveu ser professor em Londres, para alunos indisciplinados de um bairro operário de East End. A tarefa de trabalhar como professor para essa turma não era fácil, porém quando recebeu um convite para voltar a trabalhar como engenheiro ele teve dúvidas em relação a que decisão tomar.

*Birth of a Nation* (O nascimento de uma nação) – 1914 (drama épico) dirigido por D. W. Griffith, baseado na peça *The Clansman* de Thomas Dixon, Jr. A frase “The bringing of the African to America planted the first seed of desunion”<sup>1</sup> escrita em letras brancas sobre um fundo preto inicia o filme polêmico que tem uma interpretação racista da Guerra de Secessão norte-americana. Nele os negros são representados por atores brancos pintados de preto e o nascimento dos EUA como nação se deu com a formação da Ku Klux Klan. Em 1939, em *E o vento levou* (de Victor Fleming, com Vivien

---

<sup>1</sup> A vinda dos africanos para a América plantou a primeira semente de desunião

Leigh e Clark Gable) esse episódio da história dos EUA é recontado, mas de forma romântica, sem polêmicas.

*Césio 137 – O pesadelo de Goiânia* – 1990 (drama) escrito e dirigido por Roberto Pires. A partir de depoimentos de vítimas do acidente com uma cápsula de césio 137 encontrada em Goiânia em setembro de 1987.

*Cinema anêmico* – 1926. Filme dadaísta do artista Marcel Duchamp, (com pseudônimo Rose Sélavy) em colaboração com Man Ray.

*Colecionador de ossos* – 1999 (suspense policial) estadunidense, dirigido por Phillip Noyce, com Angelina Jolie como Amelia Donaghy, uma policial de rua orientada por Lincoln Rhyme (Denzel Washington), um policial tetraplégico. Na cama há quatro anos e querendo auxílio para a eutanásia, Rhyme vê seu apartamento se transformar em uma agência com equipamentos para técnicas modernas de investigação na busca de um *serial killer*.

*Dr. House* – 2004 (drama médico) é uma série da TV norte-americana que conta com oito temporadas. Criada por David Shore tem o ator Hugh Laurie no personagem principal, Dr. Gregory House, um médico infectologista e nefrologista, característico por seu mau humor e inteligência.

*Ensaio sobre a cegueira* – 2008 (Drama, Ficção científica). Brasil, Canadá e Japão, um filme dirigido por Fernando Meirelles, adaptado da obra de Saramago, trata mais das relações humanas do que propriamente da estranha cegueira branca. No desenrolar do filme os infectados são colocados em quarentena e pouco a pouco abandonados pelo Estado, o que os expõe às suas necessidades básicas, salientando seus instintos primários. Uma única pessoa, não é infectada e permanece enxergando, a esposa do médico (Julianne Moore), que não abandona o marido (Mark Ruffalo) e um grupo de internos (que conta com a brasileira Alice Braga, no

papel da moça de óculos escuros). Juntos partem em busca da humanidade perdida.

*Flash Gordon* – 1936 e 1938 (ficção científica). As histórias em quadrinhos sobre Flash\_Gordon, criadas por Alex Raymond foram para o cinema, numa produção da Universal Studios, com Buster Crabbe como Flash Gordon. Duas séries chegaram às telas no final da década de 30, a primeira com treze capítulos *Flash Gordon no Planeta Mongo* estreou em 1936 com a direção de Frederick Stephani, e outra, *Flash Gordon Marte*, dirigido por Ford Beebe, Robert F. Hill e Frederick Stephani, em coprodução com King Features Production, com quinze capítulos em 1938.

*Intolerance* – 1919 (épico) no cinema mudo, dirigido por D. W. Griffith. Sequência de *Birth of a Nation*.

*King-Kong* – 1976 (Fantasia, Aventura, Romance). Dirigido por John Guillermin, com Jessica Lange no papel da loira.

*Macunaíma* – 1969 (comédia). Dirigido Joaquim Pedro de Andrade, com Grande Otelo e Paulo José no papel de Macunaíma, o herói preguiçoso e sem caráter, que nasceu preto na selva e virou branco. É adaptado da obra de Mário de Andrade de 1928.

*Mentes Perigosas* – 1995 (Drama Policial, Biografia). EUA, dirigido por John N. Smith, Louanne Johnson (Michelle Pfeiffer) ex-oficial da marinha resolve ser professora e para lidar com um grupo difícil a professora utiliza métodos pouco convencionais como karatê e músicas de Bob Dylan.

*Minha vida em cor-de-rosa* – 1997 (Filme europeu). Bélgica, França e Inglaterra, dirigido pelo belga Alain Berliner, um clássico entre a cinematografia com temáticas LGBT. Conta com muita sensibilidade, delicadeza e um pouco de humor a história da família Fabre, e seu filho caçula Ludovic (George DuFresne), um menino de sete anos, e sua luta e sua identidade feminina

e os conflitos da família compostas pela mãe Hanna (Michele Laroque) o pai Pierre (Jean-Philippe Ecoffey), e ainda uma irmã e dois irmãos.

*Nanook, o esquimó* – 1922 (documentário). França e EUA, dirigido por Robert J. Flaherty.

*O curandeiro da selva* – 1992 (Romance e aventura). EUA. Dirigido por John McTiernan. Robert Campbell (Sean Connery), um cientista que ao se separar da sua esposa e parceira muda seu laboratório para a floresta amazônica. Após alguns anos em silêncio, ele pediu uma assistente e um equipamento, um cromatógrafo a gás, o cientista possivelmente encontrou uma cura para o câncer, mas não tem sucesso na síntese do material em laboratório. Rae Crane (Lorraine Bracco), uma bioquímica enviada por quem o patrocina pode cortar sua verba. Desse embate inicial nasce um relacionamento e passam a trabalhar juntos.

*O dia depois de amanhã* – 2004 (Ficção científica, Ação). EUA. Dirigido por Roland Emmerich, com Dennis Quaid, Sela Ward, Jake Gyllenhaal, Emmy Rossum. Trata de alterações climáticas sofridas pela Terra levando a modificações na vida da humanidade. Ocorre uma nova era glacial no norte do planeta e os sobreviventes migram para o sul. A trama tem seu apelo no paleoclimatologista Jack Hall, interpretado por Dennis Quaid, que segue inversamente para o norte rumo a Nova York, por acreditar que seu filho Sam (Jake Gyllenhaal) ainda está vivo, embora as comunicações tenham se rompido.

*O gabinete do Dr. Caligari* – 1920 (Drama e suspense). Alemanha. Dirigido por Robert Wiene. Quando Francis (Friedrich Feher) e o amigo Alan (Hans Heinrich von Twardowski) vão ao gabinete do Dr. Caligari (Werner Krauss), eles encontram um paciente sonâmbulo, Cesare (Conrad Veidt), que os avisa da futura e próxima morte de Alan, que se concretiza no dia seguinte, fazendo com que Francis e a polícia espionem o suspeito Cesare. Porém

para desvendar o mistério, Francis precisa entrar no Gabinete do Doutor Caligari.

*O óleo de Lourenzo* – 1993 (Drama, biografia). EUA. Dirigido por George Miller, com Nick Nolte e Susan Sarandon interpretando os pais do menino diagnosticado como ALD, uma doença muito rara que provoca uma incurável degeneração no cérebro. Os pais não são da área média, são historiadores, após a frustração de saberem que a medicina e a indústria farmacêutica não podem ajuda-los, Augusto Odone (o pai) pesquisa desesperadamente um ajuste na dieta de seu filho buscando conter o avanço da doença, o que acaba por lhe conferir um título *honoris causa*. Enquanto a mãe, Michaela Odone, mantém sua mente ativa com leituras e seu corpo com fisioterapia. Baseado em fatos reais.

*O Substituto* – 1997 (Ação). EUA, não recomendado para menores de 16 anos, pois Shale (Tom Berenger), um mercenário que ao retornar de uma missão em Cuba falsifica um currículo e vai substituir a namorada, professora Jane (Diane Verona) que está de licença por que um aluno quebrou seu joelho. Passa-se em um colégio de Miami, frequentado por gangues e o objetivo do professor substituto é provar a culpa do aluno e vingar sua namorada.

*O Triunfo da Vontade* – 1934 (documentário). Alemanha. Dirigido por Leni Riefenstahl, é um registro do sexto Congresso do Partido Nazista, que aconteceu em Nuremberg no ano de 1934. Nele Hitler chega de avião no início, sendo aplaudido por uma multidão. A cineasta mostra os símbolos nazistas, os desfiles e os jovens de forma forte, valorizando o envolvimento e engrandecimento do nazismo.

*Perfume de Mulher* – 1992 (Drama). EUA. Dirigido por Martin Brest, com Al Pacino no papel de Frank Slade um tenente-coronel cego, que viaja para Nova York com um jovem acompanhante, Charlie Simms (Chris O'Donnell) para seu último final.

*Pokemon* – 1995 (Animação - anime). Foi criada por Satoshi Tajiri, sendo hoje uma franquia de mídia que pertence a *The Pokémon Company*.

*Retorno à razão* – 1923. Um curta-metragem francês de três minutos, dirigido por Man Ray.

*Star Wars* – (Fantasia – *space opera*<sup>2</sup>) Longas-metragens com duas trilogias iniciais, escritos por George Lucas e separadas por quase duas décadas. 20th Century Fox. Em 1977 foi lançado o episódio IV – Uma nova esperança, primeiro filme da primeira trilogia, seguido de V – O Império contra ataca em 1980 e VI – O retorno de Jedi em 1983. Com Mark Hamill como Luke Skywalker, Harrison Ford como Han Solo e Carrie Fisher como princesa Leia. A segunda trilogia se passa antes da primeira, exibindo os episódios I – Ameaça fantasma, com Jake Lloyd como Anakin Skywalker, II – Ataque dos clones com Hayden Christensen como Anakin Skywalker e III – A vingança de Sith com Hayden Christensen como Anakin Skywalker/Darth Vader. Haverá expansão da série com o lançamento do Episódio VII, com lançamento anunciado para final de 2015, agora pela *The Walt Disney Company*, que adquiriu a produtora da série, a Lucasfilm, havendo especulações sobre os episódios VIII e IX.

*Sociedade dos poetas mortos* – 1990 (Comédia dramática). Dirigido por Peter Weir, com Robin Williams no papel do ex-aluno que se torna professor de Literatura e utiliza métodos não tão ortodoxos para lecionar na Welton Academy em 1959.

*Um cão Andaluz* – 1929 (Experimental). França. Dirigido por Luis Buñuel – Uma aventura surrealista.

---

<sup>2</sup> Subgênero da ficção científica, vivida no futuro com cenários exóticos e personagens épicos, em uma aventura romântica.

# MEMORIAL

## ENCONTROS, DESENCONTROS E REENCONTROS.

*Volta para casa! Perdoamos-te tudo!  
Como alguém que dá a volta completa na barra fixa, assim também nós próprios fazemos girar na juventude a roda da fortuna, da qual, mais cedo ou mais tarde, sairá a sorte grande. Pois só aquilo que já sabíamos ou praticávamos com quinze anos, será mais tarde a massa de que são feitos os nossos atrativos. É por isso que há uma coisa que não tem reparação possível: ter deixado passar a oportunidade de fugir aos pais. Da solução aquosa daqueles anos, se a deixarmos quarenta e oito horas entregue a si mesma, nasce o cristal da fortuna para toda a nossa vida.*

*(Walter Benjamin<sup>3</sup>)*

### FINAL DE ANO

Nas festas de final de ano, a irmã mais velha de meu pai, Tia Lydia, professora da rede pública do Estado de São Paulo, vinha de São José do Rio Preto. Ela e o tio Décio, também professor, assumiram suas aulas por lá e lá tiveram e criaram seus quatro filhos. No início dos anos 1970, entre risos das piadas ingênuas, pastelão, macarronada, frango assado e sangria, me lembro da Tia Lydia explicando à minha irmã Aida, que era normalista, como fazer um flanelógrafo, ou um cartaz de pregas, dar sugestões de imagens, músicas e atividades. Falas sobre as salas de aula. Uma professora experiente e dedicada e a outra, prestes a iniciar sua carreira. A saudade invade o coração. Tia Lydia explicava, os olhos de minha irmã brilhavam e eu, muito menina, ficava feliz com a felicidade delas.

### PRIMEIRO LIVRO<sup>4</sup>

Era um começo de ano, férias de verão de quem acabava de fazer o pré-primário e ainda não tinha sete anos. Minha mãe fez minha malinha e preparou

---

<sup>3</sup> BENJAMIN, Walter – Rua de mão única – (2013, p. 12)

<sup>4</sup> Mônada apresentada na disciplina ED730 – segundo semestre de 2012 – Memória, Modernidade Capitalista e Educação – Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani – Após a qual emocionada a professora se disse tocada, pois também vinha de uma família na qual era a mais jovem.

outra com coisas de comer. Mamãe, Fernanda e eu fomos até a estação Jabaquara, de onde saíam os ônibus para Santos e São Vicente. Lá nos encontramos com o Tio Zé e a Tia Lita. Minha mãe foi filha caçula e temporona de cinco irmãos, meus tios eram bem mais velhos e não conheci meus avós maternos, porém meus tios se encarregaram de ocupar o lugar. Havia um vazio no meu estômago, mas também uma vontade muito grande de seguir na aventura. Entramos no ônibus, meus tios e eu, e da janela acenávamos para minha mãe e minha irmã. Foi a primeira de muitas viagens de férias! Sempre, nas férias de verão eu sonhava estar voando pela Serra do Mar na véspera de descer para São Vicente. Tempos adoráveis as férias de verão de toda minha infância e parte da juventude até o início dos anos 80, quando meu tio adoeceu e eles voltaram a morar em São Paulo. Era mágico, havia outras regras, numa outra ordem familiar, onde também cabiam amor, carinho, cuidado e horas de conversa. Íamos muito cedo para a praia, *Hipoglós* no nariz e muito banho de mar. Tio Zé, que detestava água fria, por atenção e cuidado ficava na beira do mar brincando comigo. Voltávamos para o apartamento antes do meio-dia, almoçávamos e eu descansava um tempo fazendo palavras cruzadas, já que meus amigos ficavam na praia até mais tarde. Havia um dia, durante as férias, que outra tia aparecia para me levar passear. Era a Tia Eva que se hospedava em Santos. Ainda me lembro do barulho nos trilhos do bonde que tomávamos até a Nossa Senhora do Monte Serrat. No prédio, havia outras crianças e nossas tardes eram de muita barra-manteiga, queimada, bola no quintal da vizinha e a lenda da espingarda de sal. O Pedrinho, um dos amigos, jurava que era verdade, mas era o risco que tínhamos que correr e enfrentar o medo da *velha bruxa* ou ficar sem a bola. Ao entardecer um aperitivo, depois o jantar. Tia Lita em seguida ia assistir novela no apartamento de uma amiga. Tio Zé me levava à sorveteria. Quantas histórias ele me contou, quantos ensinamentos, quanta vida narrada naquele trajeto entre o apartamento e a sorveteria. Um homem nascido em 1911 narrava suas histórias vividas. Anos depois quando ele já estava velhinho, ao visitá-lo eu pedia que ele repetisse essa ou aquela história... Ele sorria feliz por eu me lembrar. Havia em sua fala uma construção de quem viveu e também de quem leu muito. Uma

mistura. Lembro-me do que me contava com os cenários, cheiros, acho que até com trilha sonora. Foi ele quem me deu o primeiro livro e iniciou minha coleção de caixinhas.

### **A MESA DE CENTRO**

No meio da sala de visitas, havia uma mesa com tampo de vidro. Ao seu redor por vezes corríamos num eterno pega-pega, outras vezes brincávamos de Suzi, outras fazíamos *batucada*. Penso que aquela mesa tudo suportou, aliás, seu tampo ainda me acompanha. Seu tamanho é de um metro por meio metro, e naquela época, como mesinha de centro achávamos que tinha tamanho bom o suficiente para colocar todas as peças do jogo da memória grande. Meu pai, minhas irmãs, Aida e Fernanda, e eu jogávamos regularmente. No bloco de elite estavam sempre meu pai e minha irmã mais velha, eu e a menor íamos seguindo meio de longe. Num determinado dia, talvez por se dar conta de estar sempre perdendo, Fernanda, inconformada com seus poucos pares partiu para a cartada final e começou a se abaixar e aproveitar a transparência do vidro. Fez isso algumas vezes e conseguiu alguns pares a mais. Meu pai, que sempre jogava sério, e não perdia oportunidade de passar valores, a retirou do jogo. Friamente ela negou que estivesse olhando e saiu ofendida, batendo o pé... Nossa! Isso nos rendeu uma história da infância dele sobre a mentira e o roubo. Junto à bronca, que pouco me lembro agora, veio a narrativa da infância de meu pai que muitas vezes foi repetida. Possivelmente uma das melhores, pois meu pai, nascido em 1928, era fã de cinema, futebol e música, e na lembrança de minha meninice estão muitas histórias narradas por ele que giravam em torno de temas como cinema, primeiro salário, começar a trabalhar para conquistar seus sonhos, isso passando por brigas entre irmãos, fugir de castigos e tentar driblar meu avô. As narrativas de meu pai estavam sempre prenhes de conselhos, virtudes e valores.

### **FLASH GORDON E O PORQUINHO DA TIA MARINA**

Já no fim da vida, meu pai reviu a série original do *Flash Gordon*. Rodrigo, meu companheiro e amigo, baixou a série que ele assistira capítulo por capítulo, no cinema, nos anos 30. Meu pai já muito doente devido ao Parkinson e alguns AVCs estava sentado em sua cadeira na frente da TV. Sem muito entender como isso foi conseguido ele nos viu colocar um DVD onde estava toda a série. Assistimos juntos os primeiros episódios, ele foi lembrando e falando de cada um dos personagens e de coisas que eram tão distantes e mágicas nos anos 30, eram tema de ficção científica e agora nos são tão comuns. No meio das lembranças, vibrações e lágrimas de alegria ele se lembrou de um dia especial e contou novamente a melhor das histórias ao Rodrigo.

*Quando eu era menino só tínhamos o cinema e o rádio, a televisão veio bem mais tarde. Eu e o Fernando, meu irmão, éramos fãs do Flash Gordon, não perdíamos por nada os episódios que passavam no cinema, aos domingos. Um dia a gente estava brincando de Flash Gordon e lutando um com o outro... Sabe como é menino... A luta de brincadeira ficou de verdade... Meu pai ficou muito bravo por que eu dei um soco no meu irmão e me colocou de castigo, não iria sair de casa no domingo... Não me deu o tostão, pois eu estava de castigo. Quando chegou a hora do cinema eu estava desesperado, não sabia o que fazer e não pensava em nada diferente, só pensava em arrumar um dinheiro e ir ao cinema. Entrei no quarto de minha irmã e peguei o porquinho dela. Ela também ganhava o tostão no final de semana, mas não gastava, colocava no porquinho. Nem me lembro de como, só sei que peguei o tostão. Fui correndo e escondido ao cinema. Na hora que estava voltando para casa, meu pai me esperava no portão com a cinta na mão. Ele disse que ia me dar uma chance e perguntou se eu havia ido ao cinema... Eu disse que não... Apanhei e meu pai repetia: Você não está apanhando por ter fugido do castigo, você não está apanhando porque roubou o tostão da sua irmã, você não está apanhando porque foi ao cinema sem minha permissão. Você está apanhando porque mentiu. Está apanhando porque não aproveitou a chance que te dei de dizer a verdade e se desculpar. Você mentiu!*

## **AS AULAS DE HISTÓRIA E AS AULAS DE HISTÓRIA DA DONA LOURDES LIA**

As aulas no *Gomes*<sup>5</sup> eram aulas comuns, aulas como qualquer um entendia por aula. A professora de História, D. Lourdes Lia, era uma professora de História comum, uma professora como qualquer um entendia por professora: era elegante, de fala firme, cadenciada, agradável e envolvente. Na sétima série começamos a estudar História Geral, naquela sequência comum: pré-história, Mesopotâmia, Egito antigo... Bem, após estudarmos o Egito antigo, D. Lourdes Lia entrou na sala de aula com um aparelho que eu não sabia o que era. Ligou-o e mandou fechar as cortinas! Daí para frente a História virou outra história, pois ela foi mostrando slides de sua viagem ao Egito. Fiquei impressionada com um slide onde ela aparecia em pé e de braços abertos, mostrando como as pedras das pirâmides eram grandes. Fiquei tão impressionada, que ainda me lembro da foto e da sensação. Essa nova história, que começou com as Pirâmides de Gizé e a Esfinge, seguiu pelos Hebreus, Fenícios e Persas, pela Grécia e por Roma. Como ela viajava! Não sei do que gostava mais: se era da aula de História ou das histórias da aula de História. Sempre penso em suas viagens e em seu modo de lecionar.

## **VALENDO "DEZ", PROFESSOR NILTON!**

Na quinta série, com professores novos, as aulas de Matemática contavam, pela primeira vez, com um professor e não com uma professora, algo que trouxe ansiedade na turma. Era diferente! O Professor Nilton tinha como rotina de sala de aula apresentar a teoria, dar exemplos e depois partir para os exercícios. Dividia a lousa em quatro ou cinco partes e colocava os exercícios. "*Valendo dez!*" - ele dizia. E os cinco primeiros alunos a terminar deveriam correr com seus cadernos e os deixar sobre a sua mesa. Depois o professor, nem sempre ao acaso, chamava outros estudantes para resolver na lousa. A cada acerto, um dez para quem havia resolvido na lousa e para quem havia resolvido certo no caderno que estava sobre

---

<sup>5</sup> EE Professor Gomes Cardim – Av. Lacerda Franco, 1641 – Cambuci – São Paulo - SP

a mesa, os erros nos cadernos recebiam -1. O professor nos chamava pelo número, pois era só isso que tinha anotado em suas folhas. Lembro-me com prazer de suas aulas... Logo no final do primeiro bimestre, fui surpreendida: o professor me chamou de *Madame Dois* e fingiu me dar uma bronca, pois por minha causa ele precisaria fazer outra folha... Havia muitos "dez" anotados na minha linha. Essa brincadeira, que talvez tenha sido a única que o vi fazer, pois era um professor bravo e sisudo, me rendeu frutos agradáveis. A fama de *boa em matemática* veio acompanhada de *dar aulas em casa* à Lolita e à Esmeralda, colegas menos afortunadas na disciplina. Minha mãe, nitidamente orgulhosa, me deu um quadro negro grande – ou pelo menos me lembro dele assim – e giz. Eu *leccionava* no terraço de casa. Fazíamos e refazíamos os exercícios do livro<sup>6</sup>. Sempre fiquei com "dez" de matemática na caderneta, fechava no 3º. Bimestre e tirava dez no 4º. também. Apenas na 7ª. série, teoremas e geometria, fechei o 4º. bimestre com oito... É que a Lolita iria repetir direto, então eu fazia os exercícios no caderno dela, que corria e o deixava sobre a mesa do professor... Bem, ela conseguiu ficar de exame e depois passou na 2ª. época, estudou muito e passou. Hoje, pensando como professora e com a visão de sala de aula, me sinto redimida de meu erro, pois tenho certeza que ele sabia que era eu... só fingia não ver. Possivelmente talvez também tenha arrumado uma maneira de dar uma chance a ela. É, talvez não fosse tão sisudo assim.

## OS CIENTISTAS

No início da década de 1970, a Editora Abril e a FUNBEC lançaram uma coleção chamada "Os Cientistas". O material era vendido em bancas de jornal, vinha sempre um encarte e uma caixinha de isopor cheia de segredos. Potinhos, tubinhos, vidrinhos, espelhos, lentes, soluções, arames, pinças, bússolas ou réguas, não importava o que tinha na caixinha, a emoção era sempre a mesma. Éramos quatro amigos, Elci, um pouco mais velha e, portanto, a líder do grupo, o

---

<sup>6</sup> Matemática - Scipione Di Pierro Netto, Magda Teresinha Ângelo, Edson do Carmo, Lilia Maria Faccio - edições vendidas entre 1973 e 1976.

Júlio, a Jane e eu. Por vezes, minha irmã Fernanda e a prima Ivany vinham e participavam. Tínhamos encontro certo a cada quinze dias. O pai da Elci e da Jane, Dr. Meyer, comprava os kits e nós nos reuníamos no quintal da casa delas para realizar os experimentos. O encarte vinha com as perguntas e com o roteiro de experimento para resolvê-las. Nele estavam também as respostas, mas elas só podiam ser visualizadas olhando através de um plástico vermelho, o que, por si só já era misteriosamente fascinante. Foram 50 caixinhas, das quais meu sentimento e lembrança, com exceção do dia da dissecação do sapo, é de prazer, alegria, descoberta e investigação. Nunca olhei para esse material com olhos de professora.

### **COM ALGO A MAIS**

Eu voltava do antigo IF 30<sup>7</sup>, quando fui abordada por uma garota direta, falante, rápida. Ela me perguntou onde ficava a sala e eu comentei que estava vindo de lá e que não haveria aula. Perguntou meu curso, eu disse e perguntei o dela: era o mesmo. Perguntou meu nome, eu disse e perguntei o dela: era o mesmo. Conhecia então a amiga que seria uma das melhores pessoas em minha vida, mas não percebi isso de cara, pois na sequência ela me disse que não poderia vir no dia seguinte e falou para eu anotar tudo para ela poder copiar depois e achei que a garota era meio mandona, mas... Obedeci. Lógico que esse favor foi retribuído inúmeras vezes, mas o melhor foi ao estilo dela, com algo a mais, pois no segundo semestre quando eu faltava por estar trabalhando no censo demográfico de 1980, ela assistia às aulas e copiava a matéria com papel carbono, para que eu não precisasse tirar cópia. Foram anos de estudo, correria, risadas, cumplicidade, conselhos, angústias, corações partidos e reformados. Fomos madrinhas uma do casamento da outra. Vimos as crianças crescerem. Claudia Maria sempre esteve por perto e com muita paciência, algo que deve ter mais comigo do que com o resto do mundo. Confiança, amor e respeito assim é um privilégio. Membro mais frequente do T30<sup>8</sup>.

### **FESTA DE ANIVERSÁRIO EM ARARAS**

As aulas se iniciaram em março. Em abril, uma amiga me convidou para sua festa de aniversário, em Araras. Eu morava em Limeira com meus pais... Seu Mário mesmo relutante me deixou ir ao aniversário e dormir em Araras, porém foi me levar. Morri de vergonha, mas a repercussão foi ótima, pois os pais da Inês acharam que eu era boa companhia, vinha de uma boa família, de pais com

---

<sup>7</sup> IF 30 – Sala de aula grande, do Instituto de Física, bem próxima ao Instituto de Química, no 1º. Semestre de 1980 tínhamos lá as aulas de Cálculo I, junto com alunos da Física.

<sup>8</sup> T30 – Grupo de cinco amigas da graduação. Em 2010, ao completarmos 30 anos de amizade, passamos a nos encontrar regularmente para um cafezinho e muita prosa, com a certeza de que compartilhar a vida com amigas é uma excelente terapia. A Terapia dos 30 anos de amizade, que já passou dos 35, tem vários assuntos sendo tratados ao mesmo tempo e geralmente não concluídos, gerando a necessidade do próximo encontro.

valores. Meus pais se identificaram com os pais dela e assim pudemos passar finais de semana uma na casa da outra, fazer bloco de carnaval, dividir república. Inês sempre esteve por perto, sempre me salvou. Deu força e incentivo. Apoiou escolhas. Sempre curtimos as conquistas e o crescimento de nossos filhos. De amiga de faculdade e república para o T30. Do T30 para uma orientação segura e carinhosa.

## **O COMETA HALLEY**

O curso de química não é daqueles cursos que todo mundo que entra, sai; que todos de uma turma fazem as mesmas disciplinas juntos ou se formam com as mesmas habilitações. Podíamos escolher entre três modalidades, o que gerava uma confusão no horário, além do cuidado de cursar os pré-requisitos e da possibilidade de cursar disciplinas fora do IQ<sup>9</sup>. Rita, muito empenhada em organizar planilhas e traçar metas, tinha muito claro o que deveríamos fazer para concluir em cinco anos duas modalidades. Mas algumas disciplinas foram ficando, outras foram escolhidas e sequências distintas foram adotadas. Porém fizemos juntas um pouco de alemão, que foi divertido e instigante. Nas aulas de educação física, ela fugia da bola e sempre ríamos muito depois. Na contrapartida, fazia resumos ótimos para serem lidos instantes antes das provas. Fui a fotógrafa de seu casamento e acompanhamos com carinho o crescimento de nossos filhos. Sempre preocupada em ajudar os outros, mesmo que fosse dentro de suas verdades, essa amiga querida caminha ao meu lado desde o início do curso, da inauguração da *Fábrica de areia*, da passagem do Cometa Halley, passando por idas a São Sebastião das Letras, Monte Verde, Ubatuba até os deliciosos encontros do T30.

## **VAI QUERIDO!**

---

<sup>9</sup> IQ - Instituto de Química, Unicamp

T30. Esses encontros ainda contam com outras amigas de anos. Solange, sempre meiga e próxima já mostrava seu amor por viagens, acompanhando os TIQs<sup>10</sup> mesmo sem jogar nada, ou cuidava de tornozelos torcidos, ou acompanhava o namorado. Nosso time na quadra de futebol de salão masculino, Solange gritava: "*Vai, querido!*", toda vez que o Zé tocava na bola. Em alguns momentos, a torcida toda gritava junto "*Vai querido!*" E ele ia e fazia os gols. Foram quadras, jogos, relatórios, temores e segredos compartilhados. Também juntas acompanhamos o crescimento de nossos filhos.

### **A PROFISSÃO QUE ESCOLHEMOS OU A PROFISSÃO QUE NOS ESCOLHE**

Caminhava à margem das escolhas femininas familiares, orientada por minha irmã Aida e meu cunhado eu cursei o colegial no Colégio Bandeirante, em São Paulo, ao invés de Magistério como minhas irmãs e primas, todos achavam que por eu gostar de Matemática e de Ciências deveria partir para um curso na área de exatas. No Bandeirantes, eu gostava muito das aulas do professor Wolf T. Higa de Química e do Amadeo de Geometria Analítica. Talvez uma engenharia, então ou Arquitetura. Na hora de preencher as opções, segui o conselho da amiga Lourdes e coloquei Química. Currículo de 80 do IQ-Unicamp, bacharelado com atribuições Tecnológicas. Tudo caminhava para o chão de fábrica até que, por indicação de minha tia Lydia, assumi aulas de Matemática como professora substituta na Escola Estadual Castello Branco, na cidade de Limeira, no curso noturno, com alguns estudantes mais velhos que eu. Aula sobre frações. Levei um bolo redondo e os estudantes gostaram, não sei se do bolo ou das explicações, mas eu saí da primeira aula muito satisfeita. Fui picada pelo bichinho da sala de aula e comecei a lecionar. Primeiro essa substituição e depois passei a lecionar Química, à noite também em Limeira, onde residia com meus pais, enquanto fazia faculdade no período diurno em Campinas. Pouco depois, comecei a trabalhar também no Laboratório de Produtos Naturais no IQ da Unicamp com a Profa. Eva,

---

<sup>10</sup> TIQs, TIQ - Torneio Inter Química, o I foi idealizado e realizado em Campinas em 1981, o XXXV (4 a 7 de junho de 2015) foi em São Carlos.

em projeto de iniciação científica. Cursei a Licenciatura em paralelo com a Tecnológica. Após terminar a Licenciatura segui lecionando e cursando a modalidade de Bacharelado em Química com Atribuições Tecnológicas, em 1987 parei de lecionar para fazer mestrado em Físico-Química, também no IQ da Unicamp, com orientação da Profa. Teresa. Após defender o mestrado, iniciei um doutorado em Físico-Química. Tive minha primeira filha, a Luísa e por questões familiares precisei trancar o doutorado. Assim voltei a lecionar, agora em cursos superiores, com diferentes disciplinas em cursos de Química, Pedagogia, Biologia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Pós-Graduação em Análise de Alimentos. Foram anos difíceis, muita estrada, entre Campinas, Mogi das Cruzes, Araras, Mogi Guaçu e Itu. Culminando com a chegada de minha segunda filha, a Lígia. No meio desse cansaço e correria, reconheço esse tempo como tempo de descobertas. A cada curso novo, um novo horizonte se abria, eram alunos novos em cidades diferentes, objetivos e vocações diferentes. No exercício de tentar compreender as dificuldades e reais necessidades de meus alunos, acabei por me descobrir como química e como educadora. Percebi que passava boa parte do tempo pensando em maneiras que ligassem o conteúdo a ser discutido com a vida de meus estudantes, com acontecimentos do cotidiano, com temas dos noticiários, com temas de lazer e finais de semana. Então, por vezes, juntei duas paixões: o ensino em sala de aula e o cinema.

#### **ENSINO, EDUCAÇÃO, LABORATÓRIO E PESQUISA.**

Seguia lecionando desde os primeiros anos da faculdade, e ainda em meados dos anos 80 iniciei meus trabalhos como prestadora de serviço para uma editora de material didático. No começo, foi classificação e resolução de exercícios, uma literal atividade de "cortar e colar", pois a gente não trabalhava com o computador. Era a leitura do exercício, a separação em pastas por assunto. Em outro momento a resolução dos exercícios, montando o gabarito do livro. Com o passar do tempo, vieram a produção de capítulo em livro, produção de material de apoio ao professor e caderno do estudante. Mais tarde, trabalhei com revisão

conceitual e ética de textos. Recentemente me envolvi com a produção de material para sistema de ensino para o Ensino Fundamental e na tradução e adaptação de material para EJA.

## **POSSÍVEIS CAMINHOS**

Ainda em 1998 comecei a trabalhar como prestadora de serviço para a Editora Abril – Veja na Sala de Aula, até 2005 e recentemente para a *Scientific America Brasil* – Aula Aberta. Estes trabalhos envolveram a preparação de uma sequência didática de Química a partir de uma matéria da revista. Um exercício agradável de deslocamento entre a matéria jornalística e os conteúdos do ensino médio, tentando levar ao professor um dos inúmeros possíveis caminhos para uma aula, buscando fornecer auxílio para se trabalhar visando ao ENEM. No último ano acabei me divertindo respondendo questões de leitores mirins da Revista Recreio.

## **TV ESCOLA**

Entre 1998 e 2005 participei como professora colaboradora na TV-Escola, MEC, iniciando no primeiro programa que foi ao ar e seguindo para muitos outros ao longo de seis anos. Estive certa vez em Brasília, em um encontro com professores usuários da TV-Escola. Foi um momento muito agradável, pois professores de lugares distantes do país relataram a importância do material para eles, longe de bibliotecas e muitas vezes com dificuldade de acesso à internet, tinham a televisão, os vídeos gravados em fitas com nossas indicações, o que reconheciam como material importante para a melhoria da qualidade do ensino.

## **CINCO ANOS FORA**

Enquanto lecionava à noite, trabalhei três anos em um laboratório de análise de resíduos contaminantes em alimentos. Fui diminuindo a carga de trabalho noturna passando a conviver mais com minhas filhas e terminei um casamento. Nesse tempo, entre desencontros, encontros e reencontros precisei passar cinco anos fora da sala de aula. Na busca de mim mesma, me deparei com diferentes pedaços em uma identidade fragmentada. Pedaços de química, professora, mãe, esposa, pesquisadora... Tudo junto e misturado.

### **SEMPRE ME SENTI LIVRE**

Filha do meio pensa que é livre, pois segue os passos da irmã mais velha ou segue em direção oposta, analisando erros e acertos e também não tem a responsabilidade de mostrar nada para a menor, pois o exemplo já foi dado. Sempre me senti livre e lutei por essa liberdade. Na contramão da liberdade, está a possibilidade de se sentir só. Os primeiros 30 anos de minha vida foram assim, *entre a dor e a delícia de se ser o que se é*. Porém isso mudou e mudou muito quando engravidei de minha primeira filha, Luísa. Nunca mais soube o que era me sentir só. Nunca mais me senti livre também. Não havia mais como ir e vir sem pensar que ela estava ali. Cinco anos depois veio a Lígia, que nasceu sorrindo e me trouxe um alívio enorme, agora a Luísa tinha mais alguém com quem contar. Nunca mais me senti só, estejam elas ao meu lado ou não. Somos mãe e filhas. Somos livres e sem culpa pela liberdade em nossa relação. Cada uma tece sua vida e nos encontramos nessa malha. Não há uma dependência de conselhos nem tão pouco há necessidade de aprovações expressas, sabemos que haverá sempre apoio, portanto podemos tomar nossas próprias decisões. Há sempre muita vontade de conversar e contar coisas. Não há grandes segredos, apenas a responsabilidade com nossos valores comuns.

### **A PROFESSORA CAROLINA**

Já no doutorado, percebi logo nos primeiros cursos a necessidade de conhecer outro vocabulário, como também outras maneiras de se ler a relação

espaço/tempo, os paradoxos e as tensões. Além das disciplinas do PECIM, por sugestão de minha orientadora, fiz algumas disciplinas do programa da Educação. Há pouco mais de um ano no doutorado, descobrindo esse novo repertório de possibilidades eu tive o prazer de cursar *Memória, Modernidade Capitalista e Educação* com a sempre querida professora Maria Carolina Bovério Galzerani vivenciando seu modo doce, seguro e envolvente de apresentar Walter Benjamin com a profundidade de frases como: “Tempo é algo permeado de pessoas” ou “No passado havia muitos outros futuros possíveis”. Como não se apaixonar por alguém que olhou a história a contrapelo, na relação entre os personagens? Impossível não se permitir o esquecimento para rotineiramente poder rememorar os textos, as aulas, as discussões e os encerramentos puros de confiança.

#### **A IDEIA DO DOUTORADO**

Em uma reunião com amigas de muitos anos, enquanto conversávamos sobre os caminhos que seguimos em nossas vidas, comentei minha vontade de fazer um doutorado. Essa vontade veio acompanhada do desejo de estudar temas de educação e de educação científica, visto que há tempos vinha trabalhando com produção de materiais de apoio a professores, materiais que indicam caminhos e fazem sugestões de sequências didáticas. Trabalhos que tiveram muita importância para meu desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento e maneira de olhar para o professor e para a profissão de professor. Ainda acredito que devam ser escritos e compartilhados, gosto muito de fazer isso, porém eu sentia muita necessidade de buscar outras formas de olhar e falar sobre ensino de ciências.

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa de doutorado busca compreender relações entre potencialidades curriculares do cinema e o cotidiano escolar, por meio das narrativas de professores, considerados sujeitos da experiência, acerca de suas artes de fazer (CERTEAU, 2012) em sala de aula.

Para compor o campo empírico do trabalho, foi constituído um acervo de narrativas de professores da área do ensino de ciências, pois nesse campo, muitas vezes, o cinema é considerado como um apoio didático importante nas aulas para "ilustrar" conceitos científicos, ou mostrado como a negação, lugar onde a ciência é esquecida e evidenciando erros. Não só filmes de ficção científica, mas outros também, que narram situações nas quais o conhecimento científico é mobilizado, muitas vezes, são vistos como bons materiais para aulas de Química, Física, Biologia e Ciências.

José Melo e Sandra Tosta (2008) afirmam que profissionais da comunicação assim como os da educação pouco conhecem sobre os campos, um do outro, porém discutem as interfaces entre educação e comunicação que, embora tenham suas singularidades, têm em comum o potencial articulador. O que reforça minha iniciativa de estudar possibilidades de incorporar diferentes mídias a projetos e rotinas cotidianas na escola. Considero que essa incorporação pode, de alguma forma, contribuir para ampliar saberes docentes, para ajudar nas escolhas de fontes didáticas e nas formas de interpretação do vasto campo de informação hoje disponível.

Não é meu objetivo de pesquisa desenvolver o trabalho como uma reflexão de minhas práticas com o cinema em sala de aula, nem tampouco construir uma proposta curricular inovadora (ou não) ou ainda, algum tipo de prescrição sobre como usar esse ou aquele filme. Todavia, pretendo, sim, desenvolver uma investigação e ampliar minha compreensão acerca dos usos do cinema em sala de aula.

Ao considerar as práticas cotidianas escolares como inventivas e produtoras de sentidos (CERTEAU, 2012), defendo que o entendimento da complexidade da linguagem cinematográfica na relação com seu público, pode contribuir nas escolhas de práticas curriculares que incluem o cinema. Nesse sentido, minha experiência docente e meu interesse crescente por compreender as potencialidades do uso do cinema em sala de aula me fazem concordar com Maria Inês Petrucci-Rosa, quando afirma: “Cinema e escola: lugares que se cruzam, como fios num tear, e mostram diferentes configurações/desenhos de possibilidades da existência humana. Fios que constituem artefatos culturais [...]” (PETRUCCI-ROSA, 2007, p. 42)

A noção de cinema como artefato cultural se apoia também em Fabris, que ao discutir o cinema como mídia, o define como importante contexto de produção e transformação cultural. Para a autora, esse dispositivo produtor de significados é denominado de artefato cultural. Em suas palavras: *Ao mesmo tempo, em que os filmes produzem significados, entendendo também que nesse processo eles criam certas realidades, instituem verdades, marcam posições* (FABRIS, 2000, p. 259).

Com essa perspectiva, Mariarosaria Fabris (2000) questiona as redes discursivas presentes em filmes do cinema hollywoodiano que produzem determinadas verdades sobre escola, professor e juventude, caricaturadas numa lógica de heroísmo individual. O cinema hollywoodiano, em suas narrativas fílmicas sobre escola, quase sempre consolida imagens de uma juventude transgressora, uma família anormal, um professor que, solitário, resolve todos os problemas sociais da escola ao ajustar seu método de ensino.

Exemplos de filmes assim estão nos clássicos *Ao mestre com Carinho*, *Sociedade dos Poetas Mortos*, ou ainda, em outros, como *O Substituto* e *Mentes Perigosas*. O filme como artefato cultural instala um sistema de significações [...] que criam formas de viver (PETRUCCI-ROSA, 2007, 43).

Carlos Eduardo Miranda, Gabriela Coppola e Gabriela Rigotti (2006, p.03) discutem muito bem essa questão e reiteram esse ponto de vista, destacando que: “no cinema, aprendemos as coisas do mundo; cada filme nos diz de forma oral e

figurativas as coisas do mundo e atribui valor a cada coisa, ensinando-nos as características mais importantes de cada uma.” Assim, buscar compreender os usos do cinema na sala de aula e suas potencialidades, abre um leque amplo de questionamentos sobre os discursos que circulam sobre a escola, o professor, a juventude, os conhecimentos a partir da exposição e da ressignificação de narrativas fílmicas.

O cinema, assim como o currículo, também será tratado como um artefato cultural, já que se mostra como a articulação de diferentes saberes e práticas, como seleção de conteúdos que podem formar, educar, transformar, subjetivar o educando. Para Tomaz Tadeu (2003), essa escolha de conteúdos e valores envolve relações de poder em quatro questões centrais: o conhecimento e a verdade; o sujeito e a subjetividade; as relações de poder; os valores culturais. Isso confere ao currículo um caráter de espaço de produção, sendo nele produzidos saberes, verdades, valores, condutas e subjetividade.

O presente estudo sobre os usos do cinema em sala de aula, principalmente, nas aulas de ciências<sup>11</sup>, será desenvolvido tendo como referencial teórico contribuições de Michel de Certeau, Walter Benjamin e Elisabeth Ellsworth. O pensamento de Certeau (2012<sup>12</sup>) voltado à compreensão da cultura no plural e dos estudos de cotidiano mobiliza conceitos como uso, estratégia e tática que serão aqui operados no sentido de ampliar o entendimento da questão de pesquisa que move a tese. Walter Benjamin é importante teórico que permeia toda a pesquisa, à medida que ela se constitui, do início ao fim, com base na rememoração, na valorização das narrativas e das histórias contadas a contrapelo. Elisabeth Ellsworth, interessante teórica de estudos de cinema, nos inspira com o conceito de modos de endereçamento tão próprio dos mecanismos de produção e consumo das narrativas fílmicas. Sua perspectiva teórica me mobiliza e converge com o pensamento certauniano no sentido de admitir que a forma como os artefatos culturais são consumidos, muitas vezes, foge do controle.

---

<sup>11</sup> As disciplinas escolares serão tratadas como substantivos próprios e consequentemente escritas com letras maiúsculas, já as áreas de conhecimento, substantivos comuns, com letras minúsculas.

<sup>12</sup> Publicado em francês em 1980 com o título original *L'invention du quotidien – 1a. arts de faire*.

Com esse aporte teórico metodológico, prossigo em meu estudo sobre os usos do cinema em sala de aula, delineando as seguintes questões de investigação: Quais usos, no sentido certauniano, fazem os professores do cinema em sala de aula? Como os professores deslocam os modos de endereçamento de um filme? Que potencialidades são percebidas para as práticas curriculares, com o uso do cinema em sala de aula?

Para desenvolver a presente tese, valho-me da metáfora benjaminiana expressa na mônada “Atenção aos degraus!” Presente em seu texto “Rua de mão única”.

O trabalho numa prosa de boa qualidade tem três níveis: um musical: o da composição, um arquitetônico: o da construção, e por fim um têxtil: o da sua tecelagem (BENJAMIN, 2013, p.24, grifos meus).

Mesmo ciente de que trabalho com um tema complexo e multifacetado que tangencia a educação e a arte e, que por isso, não será possível esgotar completamente todas as questões que emergirão no estudo produzido nessa tese, desejo tentar manter com meus leitores/interlocutores *uma prosa de boa qualidade*. Para isso, sensível à premissa benjaminiana, desenharei o caminho dessa pesquisa, tratando primeiramente de sua composição, não como música, mas como cinema, que também é arte que pode ser narrada no tempo e na sua capacidade de mobilização da existência humana. Em segundo lugar, pretendo abordar a arquitetura da construção dos conhecimentos e das práticas escolares, compreendendo-a na perspectiva do currículo e, por fim, trago o trabalho de tecer narrativas, pois, por meio delas, cinema, currículo e saberes docentes vão ampliar nossa compreensão sobre a temática dessa tese, ou seja, os usos do cinema em sala de aula.

# CAPÍTULO 1

## COMPOSIÇÃO

### CINEMA - DA CIÊNCIA À ARTE

*No século XIX a reprodução técnica atingiu tal grau, que não só abarcou o conjunto das obras de arte existentes e transformou profundamente o modo como elas podiam ser percebidas, mas conquistou para si um lugar entre os processos artísticos. Para estudar tal evolução, nada pode ser mais instrutivo do que examinar como suas duas manifestações distintas – a reprodução da obra de arte e o cinema – repercutiram nas formas tradicionais de arte. (Walter Benjamin<sup>13</sup>)*

Envolvida também por minhas memórias em relação ao cinema, recorri ao primeiro texto que li sobre o tema, *O que é cinema*, de Jean-Claude Bernardet (1980) lido no início da graduação, um pequeno livro que fazia parte de uma coleção de *O que é*, com títulos em temas de cultura, política, economia e sociedade que eram leituras praticamente obrigatórias para jovens universitários no início dos anos 80. Nesse processo de rememoração me deparei, já na introdução, com as mudanças nos cinemas e no modo como assistimos aos filmes hoje, pois o autor discute a prática de exibição de pequenos jornais, documentários e propagandas, exibidos no tempo em que o texto foi escrito, seguidos dos *trailers* dos próximos filmes. Nas salas de cinemas, só depois dessa exibição é que se iniciava o filme que queríamos assistir. Bernardet ainda comenta que, nessa época, todos os filmes vinham com certificado de censura ou de produtos brasileiros. Na minha juventude, é praticamente impossível esquecer-me da ansiedade ao assistir o canal 100, antes da estreia tão esperada de *Star Wars* ou *King-Kong*.

Bernardet (1980) descreve um complexo ritual que envolve inúmeros elementos diferentes, com dilemas entre a escolha do filme por gostar desse tipo de espetáculo e do tema envolvido, ou por não ter idade para assistir outro, a

---

<sup>13</sup> BENJAMIN, Walter – 1936 em BENJAMIN *et al*, 2012-c, p.11

compra de ingressos e a escolha da poltrona, além de comentar sobre as empresas que investem na produção de filmes, as companhias distribuidoras e as salas de exibição. Naquela época falava-se de censura, hoje temos outras regras, mas há, de qualquer modo, uma indicação de faixa etária. Cabe salientar que o autor comenta sobre um possível afastamento do espectador em relação a essa complexa e internacional indústria de produção, comércio e controle cinematográficos para um envolvimento maior com o que se passava na tela.

Sobre a ida ao cinema ainda me pergunto: onde estão os cinemas de rua? Salvo algumas poucas exceções os cinemas comuns das grandes cidades foram parar nos *shoppings centers* e muitas cidades pequenas ficaram sem suas salas de exibição. De certo que ainda há cineclubes, cinematecas em museus e alguns festivais, mas quase todos os cinemas estão guardados, protegidos e próximos às praças de alimentação, magazines e lojas, o que a meu ver contribui para o afastamento dos não frequentadores de *shoppings centers* das salas de exibição e dos filmes legendados. Além do custo e da distância, hoje, muitos dos jovens veem seus filmes em dispositivos digitais, muitas vezes na versão dublada e sozinhos. Tanto os cinemas quanto seus espectadores, os modos de se assistir um filme e as formas e motivos para que os filmes fossem produzidos se modificaram ao longo de sua história.

Não existiu um único descobridor do cinema, e os aparatos que a invenção envolve não surgiram repentinamente num único lugar. Uma conjunção de circunstâncias técnicas aconteceu quando, no final do século XIX, vários inventores passaram a mostrar os resultados de suas pesquisas na busca da projeção de imagens em movimento: o aperfeiçoamento nas técnicas fotográficas, a invenção do celuloide (o primeiro suporte fotográfico flexível, que permitia a passagem por câmeras e projetores) e a aplicação de técnicas de maior precisão na construção dos aparatos de projeção (COSTA, 2012, p.18).

As imagens em movimento inauguraram a era de predominância da imagem, ainda que não possuísse inicialmente um código próprio do cinema, já que vinha misturado a outras manifestações culturais, tais como: os espetáculos

de lanterna mágica<sup>14</sup> ou teatro popular entre outros. Os aparelhos que projetavam os filmes faziam parte de um grupo de curiosidades e invenções do final do século XIX. Estavam entre as mãos de cientistas, artistas, exibidores e posteriormente empreendedores. Os projetores eram exibidos tanto em eventos científicos, palestras ilustradas e feiras mundiais, quanto misturados a formas de diversão popular como circos, parques de diversões e espetáculos variados (COSTA, 2012).

A história do cinema pode ser vista através de muitas lentes amplamente discutidas na literatura especializada, desde a narrativa dos principais filmes, estrelas e diretores, passando pelas práticas de projeções, pelos movimentos da cultura popular do século XX, pelos instrumentos óticos, pelas linguagens fílmicas e análises estéticas, pelas pesquisas com imagens fotográficas e pelo desenvolvimento da indústria cinematográfica de Hollywood e das corporações multinacionais que a sucederam. Minha intenção é olhar para os usos dados ao cinema vendo-o como prática social, porém muitas vezes fica difícil não olhar, mesmo que ligeiramente, por outras lentes.

Graeme Turner (1997), a partir dos Estudos Culturais, sugere que o cinema seja estudado como entretenimento e narrativa. A autora o apresenta como prática social e busca compreender sua produção, consumo, prazer e significados. Lembrando que o significado de um filme é produzido em relação ao público, nunca independente dele. Também, a partir desse pensamento um filme, mesmo que produzido para uma sala de exibição e com seus fins próprios, pode adquirir outros significados, dependendo da orientação e exposição do professor, esse tema será posteriormente discutido em capítulo a parte sobre modos de endereçamento.

---

<sup>14</sup> Desde o século XVII, um apresentador mostrava imagens coloridas projetadas de uma caixa óptica sobre uma tela branca numa sala escurecida, acompanhado de vozes, músicas e efeitos sonoros, as imagens eram pintadas sobre uma placa de vidro e a luz para a projeção era gerada com a queima de querosene.

Ao compreender a cultura como reprodução das relações sociais e espaço de possíveis mudanças, quando vinculamos os estudos culturais ao estudo do cinema visto como veículo de comunicação, podemos afirmar que esta investigação da cultura midiática incluirá não só os meios, como os produtos e também as práticas culturais (ESCOSTEGUY, 2001).

Vamos então percorrer um pouco da história do cinema, a partir de seus primórdios. Flávia Cesarino Costa (2012) considera os filmes uma continuação das projeções de lanterna mágica. Dentre as exibições iniciais de filmes com uso de um mecanismo capaz de reprodução intermitente temos em 1893 Thomas A. Edison através de seu quinetoscópio<sup>15</sup>, Edison era um empresário, além de inventor, e iniciou suas atividades comerciais com um salão contendo dez máquinas, em abril de 1894 na cidade de Nova York, em 1º de novembro de 1895 os irmãos Skladanowsky exibiram o bioscópio<sup>16</sup> em Berlim e em 28 de dezembro de 1895 os irmãos Lumière apresentaram o cinematógrafo<sup>17</sup> em Paris.

Auguste e Louis Lumière eram homens de negócio e, embora não tenham sido os primeiros, são possivelmente os nomes mais lembrados e aclamados quando o assunto é sobre os primórdios do cinema. Eles tornaram seu invento conhecido em outros países e fizeram do cinema uma atividade lucrativa. O invento dos irmãos Lumière era para exibição pública, diferente do aparelho de Edison. A câmera também era projetor, era menor e mais leve que a de outros inventores da época, o que facilitava seu uso. Assim, os empresários fizeram dinheiro vendendo câmeras além dos filmes (COSTA, 2012). Para muitos admiradores do cinema eles são os nomes a serem primeiramente homenageados. Turner (1997) destaca que o futuro que Edison tinha para o cinema estava mais próximo do que hoje temos com a televisão, seu uso doméstico e baseado na informação. Foram necessários quinze anos de século

---

<sup>15</sup> No quinetoscópio, após a adição de uma moeda, poder-se-ia assistir a exibição de uma tira de filme em looping através de um visor individual, vendo-se imagens em movimento de artistas ou animais amestrados.

<sup>16</sup> Espécie de projetor de filmes.

<sup>17</sup> Um mecanismo de alimentação intermitente que captava imagens numa velocidade de 16 quadros por segundo.

XX para a estabilização do filme narrativo como produto comercial, mas também como a primeira forma artística do século.

O Grand Café, em Paris, onde o invento dos Lumière foi demonstrado ao público, em 28 de dezembro de 1895, era um tipo de lugar que foi determinante para o desenvolvimento do cinema nos primeiros anos. Nos cafés, as pessoas podiam beber, encontrar amigos, ler jornais e assistir a apresentações de cantores e artistas. A versão norte-americana dos cafés eram os vaudevilles, uma espécie de teatro de variedades em que se podia beber e conversar, que tinha se originado dos salões de curiosidades. Os *vaudevilles* eram, em 1895, a forma de diversão de uma boa parcela da classe média. Eram bastante populares nos EUA e suas apresentações podiam incluir atrações variadas: *performances* de acrobacia, declamações de poesia, encenações dramáticas, exhibições de animais amestrados e sessões de lanterna mágica. Esses atos, de 10 a 20 minutos, eram encenados em sequência, sem nenhuma conexão entre si (p. 19-20).

Não posso deixar de mencionar nesses primeiros momentos do cinema o mágico e homem de teatro, Georges Méliès. Entre os anos 1896 e 1912 Méliès era proprietário da produtora *Star Film* e produziu, dirigiu e atuou em centenas de filmes de ficção, chegando a ter escritórios em Nova York e algumas cidades da Europa. Seus filmes eram feitos com a câmera parada, como se a câmera fosse os olhos do espectador no teatro. Porém na segunda década do século XX o cinema iniciou uma forma narrativa própria e Méliès foi perdendo seu público, indo à falência em 1913. Charles Pathé também contemporâneo de Méliès e dos irmãos Lumière fundou a *Companhia Pathé* em 1896. Sobrevivendo aos anos iniciais, ele dominou o mercado mundial de cinema até a Primeira Guerra Mundial, comprou as patentes dos Lumière em 1902 e a *Star Film* de Méliès quando essa começou a decair. Os negócios de Pathé se expandiram pelo mundo, aproveitando mercados ignorados pelos outros produtores (COSTA, 2012).

Walter Benjamin, que nasceu em 15 de julho de 1892, em Berlim, como primogênito dos três filhos de uma família da burguesia judia, portanto apenas três anos antes das primeiras exhibições públicas pagas, entre inúmeras formas que atuou em relação ao pensamento humano é respeitado por suas reflexões relacionando estética e política com objetivo de estudar e compreender a Modernidade. Seu olhar voltado para a obra de arte vem do reconhecimento de que ela sempre representou uma das formas de expressão do homem, através da

qual o mesmo objetiva sua interioridade. Sendo mediadora entre o homem e a construção do conhecimento de si e de sua relação com o outro, ele nos mostra o sentido político da obra de arte. *Sendo um dos primeiros autores a tratar da mudança nas formas de arte e na experiência em virtude da influência das mídias* (SCHÖTTKER, 2012, p.41) ele adquiriu reputação na teoria e na crítica cinematográficas contemporâneas devido a seu ensaio “A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica”, que possivelmente esteja entre os textos mais citados de Benjamin ou de outro autor alemão sobre cinema (HANSEN, 2012).

Em Benjamin (2012-c) aparecem questões que envolvem história, teoria do cinema, crítica cinematográfica de seu tempo e pode ser considerado um estudo abrangente da história e da estética, podendo ser considerada uma das obras mais importantes do século XX nesta temática. Nele, se a técnica, no capitalismo, se transformou em instrumento de opressão e destruição, isso não se deve à técnica em si mesma, mas à sua apropriação pelo capitalismo. A técnica tem um potencial revolucionário e emancipador, que se manifesta na fotografia e no cinema, expressões da sensibilidade moderna.

No que se refere aos espectadores cinematográficos, Benjamin (2012-c) e Costa (2012) afirmam que nos primórdios do cinema o público buscava nas representações cinematográficas o poder ilusionista. Os filmes eram carregados de caráter exibicionista. Essa fase do cinema recebeu mais tarde o nome de “cinema de atrações” por Tom Gunning<sup>18</sup>.

Segundo Costa (2012), quem formatava o espetáculo nos primórdios do cinema era o exibidor. Como discutirei mais tarde, essa expressão é muito importante quando o professor se transforma no exibidor do filme na escola.

---

<sup>18</sup> Universidade de Northwestern, em Evanston (Illionois, centro norte oriental dos EUA). Historiador estadunidense, autor de um livro sobre David W. Griffith e as origens do filme narrativo. Acredita na teoria cinematográfica iluminada pela história do cinema e vice-versa. Griffith, Dreyer, Eisenstein, Godard, Mizoguchi, Ford, Lang, Murnau e Hitchcock são alguns dos seus cineastas favoritos.

Após a padronização dos filmes narrativos estadunidenses (1906-1907) o cinema foi perdendo o caráter apens exibicionista, passando a envolver o espectador com personagens psicologicamente mais elaborados e diferentemente interpretados, com poder de absorção e identificação dos espectadores. Mark Cousins (2013) em *História do cinema: dos clássicos mudos ao cinema moderno* afirma no capítulo final que a entrada dos computadores e na era digital trouxe novamente o caráter exibicioneista como tema central para alguns dos filmes modernos, onde o que importa é a imagem e o efeito produzido e não simplesmente a história contada. Já Miriam Hansen (2012, p.207), apoiada em historiadores do cinema afirma que “o cinema de atrações continua “em segredo”, tanto em algumas práticas dos filmes de vanguarda, quanto em alguns gêneros (a exemplo dos musicais)”. A autora acrescenta que para ela ainda continua também “nos atrativos eróticos de algumas estrelas”. (Idem, p.207).

Há uma divisão no cinema de atrações, os primeiros nove ou dez anos contam com o predomínio dos filmes documentais, mostrando atualidades, em plano único preferencialmente. Nos quatro anos seguintes, até por volta de 1907, os filmes de ficção começam a superar as atualidades. Inicia-se as narrativas simples e experimentações de relações causais e temporais entre planos. “Na França, a Pathé lidera a produção de ficções e retira dos exibidores o controle editorial dos filmes, construindo um modelo de narração para filmes realistas e dramáticos” (COSTA, 2012, p.26).

Em 1905 surgem novos personagens no espetáculo cinematográfico, são os distribuidores, que exercem função importante na difusão do cinema, pois esses empresários compravam os filmes das produtoras e os alugavam aos exibidores, aumentando a disponibilidade de filmes, além de baixar o custo de exibição. Esse fato levou a explosão dos *nickelodeons*<sup>19</sup> nos Estados Unidos da América do Norte (EUA). O fenômeno mudou também o sistema de produção de filmes, pois até 1907 empresas como a *Edison*, a *Vitagraph* e a *American*

---

<sup>19</sup> *Nickelodeons* palavra composta por nickel = moeda de 5¢ nos EUA e Odeion que significa teatro coberto em grego. Eram salas de exibição contínua de filmes curtos. Em muitos havia um piano ou órgão e o músico se encarregava de escolher o tema que melhor acompanhasse a cena.

*Mutoscope and Biograph* produziam num sistema de parceria, dividindo o trabalho. Porém com o aumento da demanda, precisaram se reorganizar como indústrias cinematográficas. Passaram a utilizar em seus filmes convenções narrativas específicas, com enredos autoexplicativos, menos ação física e personagens com maior definição psicológica.

As tentativas de construir novos códigos narrativos, que puderam transmitir ao espectador as intenções e motivações de personagens, acontecem paralelamente às tentativas de regulamentação e racionalização da indústria. Entretanto, essas novas estruturas narrativas são ainda confusas e ambivalentes, havendo muitas diferenças entre as estratégias usadas por cada estúdio ou produtora. Apesar de a “integração narrativa” (como a denomina Gunning) do período de transição caminhar para o estilo clássico, ela é um estilo único, cheio de problemas. As estruturas de narrativas mais integradas no cinema de transição são fruto de uma tentativa organizada da indústria de atrair o público de classe média e conquistar mais respeitabilidade para o cinema, mas isso não significou a eliminação do público de classe baixa, que continuou a assistir aos filmes nos cinemas mais baratos (COSTA, 2012, p.28).

Com o objetivo de deter o controle da indústria, em 1909, os produtores norte-americanos regulamentam a distribuição e venda de filmes com a criação da *Motion Picture Patents Company* (MPPC), dando-lhes poder para lutar judicialmente nessa tentativa de controlar o mercado. Ainda para que a indústria fosse fundamentada em bases econômicas fortes, aumentaram os preços dos ingressos e dos aluguéis de filmes. Ao mesmo tempo, precisaram criar formas de atrair as classes médias, transformando o cinema que era chamado de “teatro dos operários” em um divertimento dito de “todas” as classes sociais. Já mostrando o poder de formação de costumes que o cinema tem, a MPPC usava como forma de propaganda dizer que seus filmes eram divertimento *moral, educativo e são*. A MPPC enfrentou oposição dos produtores independentes e deixou de ter poder em 1913. Os filmes de longa metragem passam a substituir os ditos “filmes de rolo único” e novas companhias independentes apareceram. As exhibições dos filmes tornaram-se dominadas por “enormes e luxuosos palácios do cinema, muitos deles propriedades das empresas produtoras de filmes. O melodrama, com sua moralidade polarizada e defesa da ordem social, passa a ser o gênero dominante” (COSTA, 2012, p.28).

Na França, o cinema também permaneceu em seu início como um espetáculo popular, o interesse das classes dominantes também era para o teatro. Os jornais, principalmente os franceses, negavam ao cinema a possibilidade de se transformar em arte, diziam que dele faltava *o verbo* o que o deixava na condição de simples entretenimento, sendo o *irmão pobre do teatro* (MARTINS, 2012).

No sentido de tornar as ações narrativas mais claras ao espectador, durante o período de transição dos primeiros cinemas entre 1907 e 1915, há o desenvolvimento de novas técnicas de filmagens, atuação, iluminação, enquadramento e montagem. Há a incorporação de intertítulos, inicialmente descrevendo a situação que envolve o filme e a partir de 1910 aparecem os intertítulos com fragmentos de diálogos antes das cenas com os atores e, mais tarde, com corte e montagem na hora da fala (COSTA, 2012).

A obra de arte, no sentido tradicional, exige daquele que frui uma postura de contemplação, que contrasta com a distração que o cinema pode proporcionar, pois o cinema tem a capacidade de trazer uma leitura descontínua da história, ele pode fragmentar a história e diluir a linearidade do tempo. O cinema, através dos cortes, ângulos de filmagens e montagens proporciona a experiência da descontinuidade ao colocar-nos diante de uma imagem própria do mundo, resultado da visão e da expressão de quem o produz. Assim como a fotografia, o cinema é capaz de mostrar uma nova leitura do mundo justamente por transgredir a ordem temporal. Ele é a arte moderna e pode alienar, sem deslocar a capacidade de crítica, mas paradoxalmente também é capaz de ser fonte de reflexão. Benjamin (2012 – c) afirma que o cinema redimensiona espaço e tempo com seus múltiplos recursos para representar o mundo, permitindo imaginar e sonhar, e ao ser comparado com a psicanálise que nos transporta a uma experiência do inconsciente instintivo, ele, transcendendo os limites da percepção sensível, abre a experiência do inconsciente visual.

Griffith<sup>20</sup> dirigiu mais de 400 filmes na *Biograph*, entre os anos de 1908 e 1913, período em que a indústria cinematográfica buscava um público maior e a respeitabilidade de artes como o teatro e a literatura, que continham outro modelo narrativo. Criou e desenvolveu o uso da montagem paralela fundando uma tradição narrativa que contribui para a montagem invisível do cinema clássico. Costa (2012) comenta que a montagem paralela já havia aparecido na Europa antes, mas nos EUA isso havia sido raro.

Ele teve um papel único ao utilizar a montagem paralela não apenas para misturar diferentes linhas de ação, de modo a criar suspense e emoção, mas também para construir contrastes dramáticos, delinear o desenvolvimento psicológico de personagens e criar julgamentos morais. O uso desse tipo de montagem revela-se como clara intervenção do narrador que, pelos contrastes, aponta motivações, injustiças e paralelismos (p.46).

Embora tenha havido o processo de eliminação e transição do cinema de atrações, a sua existência clandestina traz uma visão alternativa do cinema, com outras relações possíveis entre o filme e o espectador que são diferentes da organização alienada e alienante do cinema hollywoodiano clássico<sup>21</sup> (HANSEN, 2012).

A montagem é o elemento fundamental da linguagem fílmica, nela ficam definidos os planos de um filme, na ordem e com a duração escolhida. Marcel Martin (2013) discute a diferença entre montagem narrativa e montagem expressiva. A montagem narrativa reúne uma sequência lógica ou cronológica visando a contar uma história, com planos que contribuem para o encadeamento de elementos dramáticos e psicológicos. Já a montagem expressiva é composta pela justaposição de planos com o choque de duas imagens, exprimindo por si só

---

<sup>20</sup> David Llewelyn Wark "D. W." Griffith (1875– 1948) director de *The Birth of a Nation* (1915) e de *Intolerance* (1916), iniciou a carreira artística com escritor e também como ator de teatro. No cinema trabalhou primeiramente para os estudos Edison em 1907 e por 5 anos ficou na *Biograph*, entre outros feitos é um dos fundadores da *United Artists*.

<sup>21</sup> Aproximadamente entre 1917-1963, na Idade de Ouro do cinema, com personagens bem definidos e objetivos claros, empenhados em resolver um problema evidente. Ao longo da trama podem surgir conflitos com outros personagens ou alguns problemas externos à trama, mas a história geralmente é finalizada com a resolução desses conflitos e problemas, bem como com o alcance do objetivo principal, um final feliz.

um sentimento ou uma ideia, produzindo efeitos de ruptura no pensamento do espectador.

O cinema expressivo surgiu na Europa na década de 20, principalmente na Alemanha e na Rússia e com o mesmo tom da escola literária do século XIX. Essa forma de fazer cinema surgiu a partir da narrativa de Griffith (principalmente em *O nascimento de uma Nação*), nela, o diretor cria seu próprio mundo ao invés de apenas reproduzir o mundo conhecido. Sergei Eisenstein, devido à montagem soviética, foi provavelmente quem melhor explorou em seu tempo o potencial do cinema como arte expressiva (Turner, 1997).

Passada uma década, quando Benjamin escreveu *A obra de arte*, a “aposta escancarada do processo histórico” (Kracauer), no qual o cinema e a fotografia viriam a desempenhar um papel decisivo, parecia praticamente perdida; em vez de promoverem uma cultura revolucionária, os meios de comunicação da “reprodutividade técnica” vinham-se emprestando a forças sociais e políticas opressivas – antes de mais nada, à restauração fascista do mito, por meio de espetáculos de massas e cinejornais, mas também ao mercado capitalista liberal e à política cultural stalinista. Apesar disso, o interesse de Benjamin pelos meios fotográficos continuou a participar da perspectiva de vanguarda da década de 20 (HANSEN, 2012, p.207).

No início do cinema a Alemanha também se envolveu na pesquisa por uma tecnologia de reprodução de imagens em movimento, porém produziu até 1911 por volta de 10% apenas dos filmes que eram exibidos em seus cinemas. Mesmo que de diferentes orçamentos e gêneros, pouco se tem conhecimento dos filmes alemães para uma avaliação detalhada e de sua história, já que muito se perdeu durante a guerra e também porque eram raramente exportados. Laura Loguercio Cánepa (2012, p.62) complementa afirmando que estudos realizados no final dos anos 1980 a respeito do cinema mudo alemão chegaram a considera-lo *um amontoado de sucata, cujo interesse estaria reduzido a alguns filmes que, de alguma maneira, influenciaram o cinema de Weimar*. Já alguns autores, posteriormente, resgataram essa fase do cinema alemão, não se prendendo ao desenvolvimento estético ou industrial do pós-guerra. Em 1914, com o início da guerra, a Alemanha foi excluída do circuito de distribuição internacional de cinema

e, a partir de 1916, Hollywood exhibe em seus filmes uma campanha antigermânica.

Em resposta, a indústria cinematográfica alemã incrementa a produção de filmes para suprir o mercado interno. Em 1916 é criada pelo Reich a *Deulig*<sup>22</sup>, empresa cinematográfica com o objetivo de fazer propaganda do país a partir de documentários de guerra. Em 1917 foi criada a *Bufa*<sup>23</sup>, agência do governo responsável por fornecer filmes e salas de exibição às tropas. Em dezembro de 1917 foi criada a UFA<sup>24</sup>, companhia que anexou as principais companhias cinematográficas e as produtoras alemãs.

Cánepa (2012) aponta que a cultura alemã do Segundo Império (1871-1918) tinha como propósito a emancipação individual contra os cânones clássicos, dando início ao modernismo alemão, que pode ser representado, entre outros, pela filosofia de Nietzsche, pela “dramaturgia do ego” de Strindberg, pela descoberta do inconsciente por Freud, além das pesquisas sobre mecânica quântica de Planck e Einstein e um movimento radical nas artes plásticas e poesia que veio a ser conhecido como Expressionismo.

O cinema alemão ressurgiu e horrorizou o mundo com um enredo de pesadelo e cenários bizarros no filme *O gabinete do Dr. Caligari* (Robert Wiene, 1920). Este filme, hoje considerado um clássico, foi responsável por recolocar a Alemanha no circuito cultural internacional, provocando discussões sobre as possibilidades artísticas do Expressionismo no cinema, indicando a possibilidade de novas relações entre filmes e artes gráficas, ator e representação, imagem e narrativa. O caráter revolucionário do filme chamou a atenção do público intelectual que até o momento pouco havia se preocupado com o cinema (CÁNEPA, 2012).

---

<sup>22</sup> Deutsche Lichtbild-Gesellschaft

<sup>23</sup> Bild-und Filmamt

<sup>24</sup> Universum Film Aktiengesellschaft

A escola cinematográfica expressionista alemã foi constituída a partir do *O gabinete do Dr. Caligari* e outros filmes sombrios e enigmáticos, cuja marca era a expressividade dos cenários, fotografia, *mise-en-scène*<sup>25</sup> e o tratamento mágico da luz (composição), a morbidez dos temas, os personagens e as situações dramáticas (temática) e o modo de contar as histórias e de organizar os fatos (estrutura narrativa). Porém Cánepa (2012) aponta que estudiosos do expressionismo alemão fazem uma divisão de dois momentos, um pré e o outro pós Primeira Guerra. O pré-guerra se desenvolveu em diálogo com as vanguardas internacionais, mas o pós-guerra acabou por adquirir um tom cada vez mais nacionalista e político, originado pelo isolamento político e cultural durante o período da guerra, motivando a procura pela identidade nacional. O cinema alemão dos anos 1920 é muitas vezes definido como violento, extremo e decadente, sendo apontado como principal expressão cultural da República de Weimar (1919-1933) e como uma das fontes preparadoras do nazismo, adquirindo uma reputação ambígua.

Miranda, Coppola e Rigotti (2006) mostram como a cineasta Leni Riefenstahl estetizou a política usando os recursos da linguagem fílmica no documentário do sexto Congresso do Partido Nazista ocorrido na cidade de Nuremberg, *O Triunfo da Vontade* (1934), onde a cineasta constrói uma narrativa ideal aos anseios de unificação de seu povo. O modo de filmar e editar contribuiu para a conquista de seguidores consagrando as propostas nacionalistas.

Devido à instabilidade e perseguições, houve um êxodo de importantes figuras do cinema alemão, espalhando influências expressionistas, que pode ser percebido, nos EUA, no cinema de horror, nos filmes de gângster dos anos 1930-1940 e no cinema *noir* dos anos 1940-1950. Após a Segunda Guerra, os profissionais que partiram não poderiam voltar e retomar suas atividades e os que

---

<sup>25</sup> *Mise en scène* - expressão francesa relacionada com encenação ou o posicionamento de uma cena, relacionado também com a direção ou produção de um filme ou peça de teatro, assim como tudo que aparece no enquadramento, ou seja, atores, iluminação, decoração, adereços, figurino, etc. Embora fosse conhecido desde o século XIX, o termo, ganhou força ao ser empregado nos primeiros "filmes de autor" no começo do século XX. Cada "diretor-autor" compunha a cena de modo pessoal e particular e tornava-se conhecido por seu *mise en scène*.

permaneceram e contribuíram para a produção da propaganda nazista não tinham mais trabalho, deixando o cinema alemão desfalcado, tendo um novo período de prestígio apenas nos anos 70 (CÁNEPA, 2012).

Há no trabalho de Benjamin, principalmente em *A obra de arte na era da reprodutividade técnica* um caráter histórico da arte na modernidade. Embora Benjamin tenha escrito sobre fotografia e cinema, a questão central é o cinema, onde sua tese recai sobre a montagem e as técnicas tanto em relação às lentes, quanto em relação à filmagem escrevendo sobre seu impacto na arte e na percepção da arte. Detlev Schöttker (2012, p.65) comenta que “O caminho leva da percepção contemplativa da obra de arte autêntica e original à percepção distraída de cópias amplamente disseminadas”, onde Benjamin faz um texto no qual a história, a arte e a estética são envolvidas por um preâmbulo elaborado com base em teorias do conhecimento (marxismo e teoria da arte) e pelo epílogo com posicionamento político (arte e política no fascismo).

Os diferentes métodos de reprodução técnica da obra de arte multiplicaram de forma tão notável as possibilidades de exposição da obra, que o deslocamento quantitativo entre seus dois polos de valor provocou uma mudança qualitativa em sua natureza, semelhante àquela experimentada em tempos primitivos. Assim como naquela época a obra de arte foi, sobretudo um instrumento de magia, dado o peso absoluto do seu valor de culto, e só mais tarde foi reconhecida como obra de arte, hoje, graças ao peso absoluto do seu valor de exposição, ela adquire funções inteiramente novas, das quais a função artística, a única da qual temos consciência, talvez se revele adiante como uma função secundária. A fotografia e, melhor ainda, o cinema fornecem os fundamentos mais úteis para o estudo dessa questão (BENJAMIN, 2012-b, p17).

A Primeira Guerra Mundial forçou as companhias europeias a uma menor produção cinematográfica, o que favoreceu a importação de filmes estadunidenses para suprir a demanda de público. Martins (2012) afirma que a partir do contato dos franceses com o cinema estadunidense, de Charles Chaplin, Cecil B. DeMille, Thomas H. Ince e David W. Griffith, entre outros, há o surgimento de uma nova etapa para o cinema francês, com a conquista de uma expressão, modificando também a relação entre cinema e teatro.

Há o surgimento de uma vanguarda cinematográfica francesa que é acima de tudo visual entre o período de 1918 e 1929, formando a escola impressionista francesa, com cineastas envolvidos pelo poder da câmera, com sobreimpressões, deformações ópticas e planos subjetivos, acrescentando-se a duração dos planos, enquadramento e ritmo de montagem. Os personagens e a trama narrativa passam a dividir a ação do filme com objetos e cenários, havendo muita experimentação, englobando um trabalho muito importante da câmera e uma montagem rítmica acelerada. Em relação à narrativa, a história deve ser contada cinematograficamente, reduzindo-se a quantidade de intertítulos<sup>26</sup>. Martins (2012) afirma que pouco se conhece sobre o cinema impressionista francês, por se tratar de um movimento tido como marginal e minoritário, tendo sido ocultado pelos grandes cinemas mudos de sua época. Porém o termo *Impressionismo* é bom para distinguir esse cinema de outros como *Dadaísmo* e *Surrealismo*, além de deixar caracterizado um estilo fílmico que foi marcado por sua tendência e sua técnica subjetiva. Embora esse cinema francês seja pouco conhecido, ele pode ser chamado de Primeira Onda do cinema francês, o que faz com que fiquem relacionadas a vanguarda muda (Impressionismo) com a vanguarda sonora dos anos 1960, a Nova Onda ou *Nouvelle Vague*.

Em seu artigo, Martins (2012) reforça a ideia da criação de uma cultura cinematográfica na França, com a criação de periódicos específicos sobre o cinema, cineclubes e salas especializadas, atraindo um público cada vez maior e que, em meados da década de 1920 o cinema recebe o reconhecimento oficial nos meios literário e artístico, sendo reconhecido como a sétima arte.

Ainda na vanguarda cinematográfica dos anos 1920, na Europa ocidental, com inspiração no dadaísmo e no surrealismo, aparece a comédia do gênero pastelão, com situações fisicamente impossíveis e truques ao estilo de Méliès. Já, como alternativa para autores de esquerda, surge o cinema soviético como um modelo de realização do potencial estético e político do cinema (HANSEN, 2012).

---

<sup>26</sup> *Ménilmontant* de Kirsanov que excluiu por completo os intertítulos.

Depois de outubro, não veio a bonança. Entre 1917 e 1920, as ainda não consolidadas repúblicas soviéticas mergulharam numa dura guerra civil. [...] Sergei Eisenstein rompeu com o pai e com os estudos de engenharia para se engajar na organização de espetáculos teatrais para os soldados, Lev Kulechov, Dziga Vertov e Eduard Tissé (que viria a ser o fotógrafo de Eisenstein) trabalharam juntos nos noticiários cinematográficos do *front* e nos primeiros trens de propaganda, equipados para filmagem e exibições. A decoração desses trens foi o primeiro trabalho de muitos artistas, à época ainda adolescentes, como Grigori Kozintsev, que, com apenas 14 anos, fundou a Fábrica do Ator Excêntrico (*Feks*) com um grupo de amigos. Todos eram inacreditavelmente jovens e inexperientes (SARAIVA, 2012, pp.109).

Uma geração de jovens cineastas soviéticos revolucionou e marcou as gerações futuras do cinema mundial com a *montagem soviética*, onde usavam uma narrativa didática, inteligível e com linearidade, para que fossem bem compreendidos e levassem a propaganda a que se destinavam. Alguns dos artistas sofreram influência dos movimentos de vanguarda futurismo<sup>27</sup> e construtivismo<sup>28</sup>.

Os estúdios existentes antes da revolução foram destruídos e seus donos, com grande parte dos técnicos qualificados, fugiram do país, deixando ao Estado a função de reinventar o cinema. Leandro Saraiva (2012, p. 109) apresenta duas faces do cinema estatal, por um lado e devido ao momento foi possível uma radical reinvenção da atividade cinematográfica, mas por outro lado, essa se deu entre disputas políticas, com uma *explosão criativa e um posterior fechamento de horizontes*. Nos anos 1930, o realismo socialista estava ligado à doutrina oficial. Embora se possa compreender que a rigidez doutrinária surgiu como atividade artística antifascista da Frente Popular, ela marca o fim da era das vanguardas no cinema.

---

<sup>27</sup> O futurismo foi um movimento artístico e literário que apareceu em 1909 com a publicação do Manifesto Futurista, pelo poeta italiano Filippo Marinetti, que em sua obra rejeitava o moralismo e o passado. Tendo a beleza baseada na velocidade e no aumento da violência. Este movimento influenciou muitos artistas e outros movimentos modernistas. Enfraqueceu-se após a Primeira Guerra Mundial, mas influenciou entre outros o dadaísmo e o concretismo.

<sup>28</sup> O construtivismo foi o movimento que defendeu a arte funcional para atender às necessidades do povo. Ele ocorreu principalmente na Rússia atingindo as artes plásticas, o teatro e o cinema russos, sendo marcado pelo apoio dado à Revolução (SARAIVA, 2012).

Eduardo Peñuela Cañizal (2012, p.146) afirma que durante a consolidação dos postulados do Surrealismo ao longo da década de 1920, nas diferentes manifestações artísticas, foi sempre mantido o culto à liberdade, em todos os sentidos. Ao citar uma frase do poeta francês Lautréamont, admirado pelos surrealistas, definindo a beleza como o *encontro fortuito de uma máquina de costura e um guarda-chuva sobre uma mesa de dissecação*, o autor expressa o pensamento do movimento, explicando que para seus artistas a *convivência nasce da aproximação, num lugar do espaço poético, de coisas distantes e às vezes contraditórias*. O movimento dá valor ao inconsciente e seu papel nos deslocamentos esperados.

Vale dizer que, se falar de uma história do cinema surrealista é problemático, talvez o mais conveniente seja dizer algo sobre seu trajeto. Sobre vínculos que ele certamente mantém, de um lado, com produções cinematográficas que lhe antecedem ou lhe são contemporâneas e, de outro, com filmes posteriores, que prolongam sua sobrevivência até os dias de hoje (CAÑIZAL, 2012, p.153).

A criação, o desenvolvimento e dispersão do cinema trouxeram uma renovação no espetáculo e o uso de recursos expressivos incomuns, despertando o interesse dos surrealistas, o que para Cañizal (2012) possibilita a afirmação de que é necessário que as imagens sejam somadas aos procedimentos de estruturação dos textos visuais para que se defina a escrita fílmica. Devido à originalidade imposta pelo movimento, esses procedimentos definiram um instrumento modelador, realizaram junções de inusitados componentes de diversas linguagens. O autor ainda salienta a divergência ideológica e estética entre o surrealismo<sup>29</sup> e o dadaísmo<sup>30</sup>, embora ambos tivessem a intenção de tornar estranha a realidade, os dadaístas criaram textos visuais, valendo-se de manipulações que produzissem distanciamento entre o espectador e o filme. Os

---

<sup>29</sup> Filmes representativos do início para Cañizal (2012) *Um cão andaluz* Luis Buñuel (1929) <https://www.youtube.com/watch?v=RF9c--spTBQ> (acessado em 21 de abril de 2015) e *A idade de ouro* Luis Buñuel (1930) <https://www.youtube.com/watch?v=sTb2yHRIyPk> (acessado em 21 de abril de 2015).

<sup>30</sup> Principais obras para Cañizal (2012) Cinema anêmico Marcel Duchamp (1926) <https://www.youtube.com/watch?v=dXINTf8kXCc> (acessado em 21 de abril de 2015) e Retorno à razão Man Ray (1923) [https://www.youtube.com/watch?v=3nrGKWMaX&oref=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D3nrGKWMaX-4&has\\_verified=1](https://www.youtube.com/watch?v=3nrGKWMaX&oref=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D3nrGKWMaX-4&has_verified=1) (acessado em 21 de abril de 2015)

surrealistas, pelo contrário queriam uma aproximação, porém, construindo um cinema que rompia a fronteira entre a realidade e o sonho.

O western, nos gêneros hollywoodianos, é por excelência norte americano e constitui um dos primeiros gêneros de filmes narrativos da história do cinema, já na virada do século, onde índios, mocinhos, bandidos e o Velho Oeste, além de conquistarem o público e ajudarem Hollywood a se tornar a indústria do cinema hegemônico, exerceu bastante influência sobre produções cinematográficas em outros países e também levou motivos e convenções a outros gêneros hollywoodianos (comédia, musical, gângster, terror, ficção científica entre outros). Ainda que isso não fosse suficiente, esse gênero inventou o Velho Oeste, um lugar mítico e atemporal que espalhou seu imaginário pelo mundo (VUGMAN, 2012).

Vugman (2012, p.160) usa uma citação do historiador e crítico Richard Slotkin dizendo que mitos são *histórias criadas a partir da história de uma sociedade que, repetidas ao longo do tempo, adquirem o poder de simbolizar a ideologia daquela sociedade e de dramatizar sua consciência moral*, essa citação foi retirada da introdução do livro *Gunfighter nation: The myth of the frontier in the twentieth century America*<sup>31</sup> quando o historiador está escrevendo sobre o Mito e a Memória Histórica. Histórias que surgem de eventos reais e são repetidamente contadas transformam-se, tornam-se abstratas e com um conjunto de símbolos, ícones, palavras-chave ou clichês históricos.

Ainda citando Slotkin, a partir de outro livro: *Regeneration through violence: The mythology of the american frontier, 1600-1860*<sup>32</sup>, Vugman (2012, p.161) é assertivo ao afirmar que o gênero *Western* herda uma narrativa mitológica que

---

<sup>31</sup> <http://books.google.com.br/books?id=-9XOsW7YwJ4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Como a repetição da história dos EUA em relação à sua fronteira o afetou cultural e politicamente no século XX. Nos reviews encontrados nota-se que o leitor encontrará de forma provocadora a ideia de Slotkin de como têm sido explorado pelos norte americanos o poder do mito do Ocidente. Com chamadas para temas como violência, política, classe e raça.

<sup>32</sup> Primeiro de uma trilogia de Slotkin, escrito em 1973 seguido por *The Fatal Environment* (1985) e *Gunfighter nation: The myth of the frontier in the twentieth century America* (1993).

vem da segunda metade do século XVII, chamadas de narrativas do cativo, que giram em torno de *um indivíduo, geralmente uma mulher, suportando passivamente os golpes do mal, esperando ser resgatado pela graça de Deus*. A partir dessa estrutura narrativa, a mulher branca torna-se símbolo dos valores ligados à cultura cristã, tais como repressão sexual, casamento monogâmico e heterossexual e o direito à propriedade, em termos míticos é a *mulher redentora*, uma mulher confiável, casta e dócil. O homem branco também atinge sua representação mítica. Nas narrativas ele aparece como alguém que domina as artes da guerra e da sobrevivência. Para salvar a mulher ele chega a seu cativo, mata índios e a salva. Esse homem, mesmo que tenha agido violentamente, matando, queimando e guerreando, é perdoado, pois assim agiu para resgatar o símbolo dos valores elevados de sua cultura. Já em relação ao indígena e à natureza, o autor afirma que representam obstáculos para a edificação de uma sociedade superior.

O estruturalismo cinematográfico, que na definição mais geral se caracteriza por privilegiar a forma, foi um movimento teórico que com base no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure que tomou o campo intelectual nos anos 50 e 60; tendo influência nos campos da Linguística, da Teoria Literária, da Antropologia e da Psicanálise. Na análise teórica estruturalista, a estrutura é uma característica não dos elementos individuais de um fenômeno ou objeto, mas das relações entre os elementos. Will Wright (1975) analisando a narrativa fílmica do gênero *western* do cinema hollywoodiano nos mostra dezesseis funções narrativas que se desenvolvem ao longo da história. Ilustrando algumas delas cito: o herói entra num grupo social; o herói é desconhecido na sociedade; a sociedade não aceita o herói; os vilões ameaçam a sociedade; o herói luta contra os vilões; o herói derrota os vilões; a sociedade aceita o herói. Assistindo esse gênero de filme, do cinema mudo, passando pela entrada do som nos anos 1930 e a construção de uma estrutura mais complexa com enfraquecimento do otimismo na década de 1940 e no pós-guerra, são percebidas diferentes experimentações cinematográficas ao longo de sua história, há mudanças nos personagens, cenários e situações, mas a estrutura é mantida.

Assistindo aos filmes hollywoodianos de ação podemos ser capazes de identificar essa estrutura na moral dos heróis.

Ainda nos anos 1940 e 1950 aparecem os filmes policiais, num cinema batizado a *posteriori* como cinema *noir*.

É preciso reconhecer que o cinema *noir* como gênero nunca existiu: sua criação foi retrospectiva. Eis um ponto pacífico: trata-se de uma “categoria crítica” [...] e com certidão de nascimento lavrada no estrangeiro, a *posteriori*. (MASCARELLO, 2012, p.179)

Trata-se de uma categoria crítica a qual em seu período original não era definida como gênero, aliás, nem mesmo o termo *noir* ou *Black cinema* (na horrorosa tradução do termo francês) não foi usado pela indústria, crítica ou público do seu tempo. Ainda hoje é controversa a discussão sobre ser ou não um gênero do cinema ou se realmente há um filme com todos os traços considerados fundamentais. Porém Fernando Mascarello (2012) afirma que há filmes desse período que compõem originariamente um bloco baseado na literatura policial norte-americana, com detetives durões e expressionistas, uma mulher mítica e fatal e uma trama de mistério. Devido a sua base na literatura policial e no expressionismo cinematográfico alemão, sua narrativa é complexa e fortemente presa aos diálogos, além de fazer uso de *flashback* que facilmente desorientam o espectador. A narração desses filmes se dá através do protagonista masculino e podem ter representado a “cultura da desconfiança” com a problematização dos gêneros e da sexualidade mostrando a forte rivalidade entre o masculino e o feminino. Trata-se do pós-guerra, e cabe lembrar que a mobilização militar trouxe consequentes modificações nos papéis sexuais e na disputa do mercado de trabalho pelos homens que retornavam da guerra e as mulheres que os haviam substituído nas frentes de trabalho.

Um dos temas mais recorrentes da história da arte, no *noir*, a *femme fatale* metaforiza, do ponto de vista masculino, a independentização alcançada pela mulher no momento histórico do pós-guerra. Ao operar a transformação dela em sedutora malévola e passível de punição, o *noir* procura reforçar a masculinidade ameaçada e restabelecer simbolicamente o equilíbrio perdido. (MASCARELLO, 2012, p.182)

Além disso, por terem como tema central o crime, esses filmes podem ser vistos no campo simbólico como a problematização da crise econômica e da necessidade de reordenação social ao fim do esforço militar no pós-guerra. Alain Silver e Elizabeth Ward, autores de *Film noir: An encyclopedic reference to the american style* (apud Mascarello, 2012, p. 181) vêm no cinema *noir* uma denúncia, tanto da degradação de valores éticos da sociedade, quanto de problemas nas relações entre indivíduos, classes e instituições.

Assim o cinema *noir*, mesmo que represente uma controvérsia como gênero cinematográfico, pode ser visto como tradutor da capacidade da sétima arte como tecnologia de subjetivação e veículo de formação de valores, mitos e hábitos. Para Mascarello (2012), o crime pode ser visto como uma metáfora do desajuste social, ao mesmo tempo em que representa a própria rede de poder gerada a partir da desestruturação. Quase todos os personagens são eticamente ambivalentes, fatalistas e pessimistas, compartilhando uma trama com atmosfera paranoica, cruel e claustrofóbica, representando o esquema metafórico, onde o crime, no espaço simbólico, problematiza o pós-guerra.

Diferentes regimes políticos emergiram e se consolidaram na primeira metade do século XX e foram hábeis na utilização dos meios de comunicação, inclusive o cinema, como instrumentos de propaganda política e de controle da opinião pública. A propaganda política, vista como fenômeno da sociedade e da cultura de massas, consolidou-se nas décadas de 1920-1940, usufruindo do avanço tecnológico dos meios de comunicação. Com ideias e conceitos próprios, a propaganda transforma homens em imagens, símbolos, mitos e utopias que são transmitidos pelo cinema através de histórias de ficção e documentários. Wagner Pereira (2003) afirma que referência básica da propaganda é fazer uso do emocional, garantindo o sucesso na conquista de adesões políticas. Em qualquer regime, a propaganda foi e tem sido estratégica para o exercício do poder, porém ela tem maior força quando o Estado censura ou monopoliza os meios de comunicação, controlando o conteúdo das mensagens de modo a bloquear

atividades espontâneas e principalmente as contrárias à ideologia oficial. O autor complementa dizendo que:

[...] o poder político, nesses casos, conjuga o monopólio da força física e da força simbólica; tenta suprimir, dos imaginários sociais, toda representação do passado, presente e futuro coletivos que seja distinta daquela que atesta a sua legitimidade e cauciona o controle sobre o conjunto da vida coletiva. Em regimes dessa natureza, a propaganda política se torna onipresente, atua no sentido de aquecer as sensibilidade e tende a provocar paixões, visando a assegurar o domínio sobre os corações e mentes das massas (PEREIRA, 2013, p.101).

Após 1946, já terminada a Segunda Guerra Mundial e após o rompimento com o fascismo (outubro de 1922 a julho de 1943), a Itália se vê na necessidade de reconstrução material e moral. Fabris (2012) afirma que os primeiros a se envolverem com a construção de uma “nova sociedade”, a partir de maior relação com a realidade, foram os intelectuais de esquerda, mais propriamente os comunistas, visto que os socialistas estavam envolvidos com lutas institucionais e com alinhamento político. Vários dos diretores ligados ao neorrealismo começaram como documentaristas.

A frase de Lênin sobre a capacidade do cinema e do teatro de levarem *um povo a mudar seu modo de pensar* (Fabris, 2012, p.194) foi usada confiando a defesa do cinema nacional às classes populares que já haviam demonstrado interesse pelas produções neorrealistas, mesmo com o prestígio do cinema hollywoodiano. Mas essa aproximação foi apenas momentânea e logo houve um rompimento entre o público italiano e o neorrealismo.

Aqueles que trabalhavam com uma produção italiana mais engajada se manifestaram pessoalmente, mas era necessária uma reação, não somente contra a presença esmagadora do cinema estadunidense, mas também e talvez principalmente, contra as medidas governamentais que não favoreciam a indústria italiana. Os partidos de esquerda agiram com manifestações de cunho intelectual com baixa repercussão na indústria cinematográfica, pois reivindicavam liberdade para o cinema, mas não dominavam os meios de produção. Por fim o que se viu foi uma desproporção entre as possibilidades que o patrimônio social deste

cinema italiano oferecia e o uso que dele fizeram os partidos de esquerda. Porém temas como o fascismo e o antifascismo, a guerra, os problemas do campo, o desemprego e o subemprego urbano, o abandono de jovens e idosos, a condição da mulher, a religião e a diluição da temática social foram mostrados<sup>33</sup> de maneiras diversificadas. No entanto pode-se afirmar que na Itália de 1945 a 1952 houve produções cinematográficas que tentaram trazer a reflexão sobre as relações entre o homem e a sociedade (FABRIS, 2012).

Em Paris, na Rua Troyon, a partir de dezembro 1944, Henri Langlois iniciou a projeção de filmes clássicos que ele mesmo havia protegido durante a invasão alemã.

Nessa sessão, já estavam presentes alguns dos futuros cineastas da *Nouvelle Vague*, encontrando ali o Langlois programador, eclético e surpreendente ao projetar filmes desconhecidos, postura importante para semear a nova consciência crítica – a *Nouvelle Vague* – e consolidar o *status* de arte adquirido pelo cinema. (MANEVY, 2012, p. 222-223)

Manevy (2012) comenta que Langlois realizava colagens provocativas. Depois isso aparece expresso na maneira de se pensar a montagem em alguns filmes da *Nouvelle Vague*, especialmente no cinema de Godard. Em oposição ao realismo do plano-sequência e à liberdade de julgamento do espectador, em Godard há descontinuidade na montagem, corte abrupto e a demonstração das falsidades de um gesto ou de um olhar.

O movimento é reconhecido como um movimento interessado na preservação da memória do cinema, sendo que Langlois, além de cofundador da Cinemateca Francesa, tem papel de historiador, conservador e cineclubista. Em oposição às grandes produções hollywoodianas idealizadas em estúdios ou escritórios e viabilizadas com muito dinheiro, a *Nouvelle Vague* surge com filmes mais baratos, pensados em cinematecas e museus. São chamados de filmes de autor e têm como principais representantes jovens críticos reunidos ou inspirados pela revista *Cahiers du cinéma* respeitada como crítica à sétima arte. Não eram

---

<sup>33</sup> Diretores como Comencini, De Santis, De Sica, Germi, Lattuada, Lizzani, Maselli, Pagliero, Pietrangeli, Rossellini, Visconti, Serandrei, Zampa.

filmes interessados na sociedade, mas sim nas questões existenciais humanas. Tinham em comum a autonomia criativa, de modo que cada um retratou à sua maneira questões pessoais e cotidianas (MANEVY, 2012)

O preconceito cultural e social que envolvia o cinema, embora já considerado como arte, diminuiu a partir dos anos 1960, devido justamente a esse movimento e aos críticos da *Cahiers du Cinéma* que colocaram o cineasta no patamar de intelectual, assim como um escritor ou um filósofo.

Pensando na frase “Fotografia é verdade, cinema é verdade vinte quatro vezes por segundo” atribuída a Jean-Luc Godard, não é isso o que está na mente de todos nós. Há sempre uma expectativa de que a *verdade* venha de um documentário, se esquecendo de que nele também há a presença do diretor. Estão ali colocadas as técnicas, as linguagens fílmicas, e podemos ver aquilo que querem que vejamos. O termo *documentário* começou a ser utilizado como um gênero do cinema entre as décadas de 1920 e 1930, significando um conjunto de documentos que provassem a verdade ao contar uma determinada época. Nos primórdios o documentário pode ser chamado de *documentário clássico*.

Em *Nanook, o esquimó* (1922). Robert Flaherty faz a observação participante, com contato com os personagens reais, mostrando um esquimó e sua família ao longo de um ano, a busca de alimentos através da caça e da pesca, seus deslocamentos e aventuras. Flaherty faz de modo realista a sua crítica à artificialidade conferida ao cinema da época, fomentando a discussão acerca da relação com o outro, distante e diferente, e os mitos que permeiam tal relação. É considerado como o primeiro documentário antropológico em longa-metragem da história do cinema (TEIXEIRA, 2012).

Em *Drifters* (1929), John Grierson apresenta o tratamento criativo da realidade, ao mostrar um grupo de pescadores de arenque desde a preparação dos equipamentos, a partida, dificuldades na trajetória e o retorno. O filme explicita o ideal de educação social, de coesão da sociedade, onde o diretor alerta para a ameaça que a modernidade representa para o modo de vida simples daqueles

pescadores. Aparece aqui o *documentário social*, aquele que mantém as ideias românticas na visão do outro, porém com temas e atores nativos. (TEIXEIRA, 2012).

Nos anos 1970, foi cunhado o termo *cinema de não ficção*, visto como consequência das questões levantadas pelo campo do documentário e sobre a discussão do que é realidade e o que é verdade, além da criação do documentário em primeira pessoa, ou *cinema do eu*. A partir dos anos 1980, temos também o surgimento dos filmes chamados *snuff* onde são retratadas mortes reais, sem efeitos especiais, os *docudrama* que são produções ficcionais de acontecimentos reais e os *reality-shows* (TEIXEIRA, 2012).

O cinema documentário brasileiro dos anos 1960 mostra a dimensão histórica dos acontecimentos como interesse do Cinema Novo. Maria do Socorro Carvalho (2012, p.289) comenta que *os cinemanovistas – formados nas sessões dos cineclubes, na crítica cinematográfica produzida nas páginas de cultura dos jornais e, sobretudo, nas longas e constantes discussões em torno do cinema e da realidade do país* – queriam fazer filmes, mesmo que para os espectadores acostumados com grandes produções norte-americanas os filmes fossem taxados de “ruins” ou “malfeitos”, porém “estimulantes”. Há de se pensar que esse grupo de cineastas brasileiros se inspiraram no neorrealismo italiano que contava com produções de baixo custo e no cinema independente brasileiro dos anos 1950, além de absorveram as inovações da *Nouvelle Vague* francesa. Foi um cinema *novo* em conteúdo e forma, pois tratavam de temas que exigiam uma nova forma de filmar.

Para os cinemanovistas a recuperação da história do Brasil seria uma resposta à situação vigente no país, principalmente no cinema, definida por eles como “situação colonial”. O movimento contava com o ideal de que a partir do conhecimento da própria história, analisando-a e aprendendo com ela poder-se-ia construir um futuro melhor. Os jovens cineastas contavam em escrever um novo capítulo na história do Brasil. Particularmente os primeiros longas trataram de temas desde o período colonial escravista do século XVII até seu tempo, a

segunda metade dos anos 60. Como em outros segmentos artísticos o Cinema Novo foi surpreendido pelo golpe militar de 1964, com prisões e perseguições de seus membros (CARVALHO, 2012).

A súbita mudança política atinge três projetos cinematográficos, em fases diferentes de produção: *Deus e o diabo na terra do sol*, pronto, já havia sido escolhido como representante oficial do Brasil no Festival de Cannes daquele ano; *Maioria Absoluta*, rodado e montado, ainda precisava ser finalizado; *Integração racial*, apenas rodado.

Na última semana de março de 1964, depois de uma sessão consagradora de *Deus e o diabo na terra do sol* para a crítica, no Rio de Janeiro, Glauber leva seu segundo longa metragem a Cannes. *Vidas Secas* e *Ganga Zumba* também foram ao festival como convidados, fora da competição. Essa expressiva participação em um evento tão importante afirmava a projeção do Cinema Novo no âmbito cinematográfico internacional. (p. 297).

Fora do núcleo inicial de cineastas do Cinema Novo, o cinema brasileiro moderno se consolidou e tendo o Cinema Novo como referência, sucessivas gerações vêm fazendo cinema no Brasil, tendo ora mais ora menos dificuldades com maior ou menor sucesso de público ou crítica.

O que caracteriza o cinema não é só a forma como o homem se representa diante da máquina, mas como ele representa o mundo graças a essa máquina. [...] *Uma das funções revolucionárias do cinema será tornar igualmente reconhecíveis o uso artístico e o científico da fotografia, que até então apareciam desunidos* (Benjamin, 2012-b, p. 26 e 27).

Este é um pequeno recorte para 120 anos de história. Nele a intenção foi comentar o desenvolvimento do uso de imagens em movimento para uma linguagem artística e criativa, capaz de entreter, iludir e fazer sonhar, ao mesmo tempo em que criou mitos, estrelas, juízos de valores e verdades. O período escolhido e os temas tratados são os que, ao meu entender, mais nos envolvem e atingem diretamente. A construção das linguagens fílmicas e como elas nos tocam, dando ênfase ao cinema europeu e ao cinema hollywoodiano, mas de forma alguma me esquecendo de que o cinema se desenvolveu ao longo desses anos e foi constituído com os mesmos princípios, com gênios e também como indústria, nos quatro cantos do mundo. Já nos primórdios do cinema ele também tinha sua expressão na Ásia, Norte da África, América Latina e Austrália.

Embora atualmente sair para assistir a um filme ainda possa ser um evento, nas culturas ocidentais o cinema não tem mais o mesmo destaque que teve até os anos 1940 (atingindo o máximo relativo de público em 1946). Seus orçamentos de publicidade aumentaram não só devido à queda de público, mas também como resposta à mudança na utilização do cinema (TURNER, 1997). Além da venda do ingresso para se assistir ao filme, são vendidos bonés, camisetas, copos, material escolar entre uma infinidade de outros produtos consumíveis.

No auge da popularidade dos longas-metragens, o público frequentava sua sala de espetáculos favorita regularmente à noite – em geral mais de uma vez por semana – e independentemente do que estivesse em cartaz. O evento era ir *ao cinema*, e não ir assistir a *esse filme em particular*. Essa situação agora se reverteu com o aparecimento dos concorrentes que também querem os dólares da indústria de entretenimento, e cujo serviço está voltado para os lares – televisão a cabo, videocassetes, videogames, estéreos, computadores domésticos<sup>34</sup> – e com o aumento da mobilidade da população – resultante de um maior número de veículos particulares – multiplicando as opções de lazer disponíveis a qualquer indivíduo. Um filme tem que atrair seu próprio público se quiser ser um sucesso. Em muitos casos o orçamento de publicidade é maior que o orçamento de produção (TURNER, 1997, p.75)

Há também uma integração muito grande entre a produção e a distribuição de filmes o que faz com que em nossos cinemas a exibição de filmes nacionais, ou mesmo estrangeiros, mas diferentes dos *blockbusters* hollywoodianos, quando se dão, fique pouco tempo em cartaz. Estamos todos expostos a costumes, comportamentos, regras que não necessariamente traduzem as nossas identidades e necessidades, além do que, muitas outras vezes geram necessidades novas, dentro de uma atmosfera consumista deslocada dos interesses que temos como educadores.

Esse mercado crescente que cria necessidades de consumo de produtos e não o filme em si, tira das salas de exibição e também dos noticiários, jornais e revistas os filmes sem tanto aparato industrial, mas que não por isso deixam de ser importantes instrumentos de formação e informação, o que requer do professor usuário de cinema um trabalho de busca e pesquisa. O acidente

---

<sup>34</sup> Nessa segunda década do século XXI, acrescentaria CD players, Blu-rays e Netflix, além da facilidade de baixar filmes nos computadores, tablets e smartphones.

ocorrido em Goiânia, em setembro de 1987, por exemplo, foi o maior acidente nuclear no país e possivelmente o maior acidente fora de uma usina, mas é um fato pouco conhecido pelos brasileiros, assim como o filme de Roberto Pires, *Césio 137 – O pesadelo de Goiânia* com roteiro baseado em depoimentos das próprias vítimas do acidente. A escola pode ser um espaço para a exibição de filmes, dos mais variados tipos, nacionalidades e interesses, além de produzidos em diferentes momentos de sua história, com o objetivo de mostrar arte, conhecimento e tecnologia, além de ressaltar a importância de se *aprender a ver* e entender o que um artefato cultural pode querer transmitir.

## MODOS DE ENDEREÇAMENTO DE TEORIAS DE CINEMA A SALA DE AULA

*Eu era garoto quando ouvi pela primeira vez, da boca de meu pai, a frase do poeta Fernando Pessoa: “Navegar é preciso, viver não é preciso”. Durante anos, interpretei esse “preciso” não como “necessário”, mas como “exato”. “Navegar é exato, viver não é exato”.*

*Meu tio, navegador dos sete mares, se armava de bússolas, réguas, mapas e que tais, traçava rotas marítimas e tudo fazia sentido: navegar é preciso, exato. Um barco afinado, os astros no céu, os instrumentos de navegação, o traço de uma rota e você chegava ao seu destino com precisão. Viver não. As pessoas à minha volta viviam lidando com surpresas, despesas imprevistas, notícias de última hora, mortes súbitas. Viver não é exato, viver não é preciso. Anos depois alguém me disse que a frase vem do latim “navigare necesse, vivere non est necesse” e minha interpretação foi por água abaixo. (Flávio de Campos<sup>35</sup>).*

O termo *modos de endereçamento* foi criado por teóricos do cinema para lidar com algumas das questões que atravessam os estudos de cinema, entre elas a linguística, a sociologia, a história e a educação. Os modos de endereçamento podem discutir, por exemplo, a relação entre o texto de um filme e a experiência de um espectador com ele. Há uma percepção de que na produção de um filme está posta a necessidade de endereçar alguma comunicação, texto ou ação para alguém.

A produção midiática é plenamente articulada ao espaço sociocultural da produção de sentido feita pelos receptores. Ou seja, os textos são abertos a diferentes leituras, são polissêmicos e deve haver um jogo entre leitor e texto, narrador e ouvinte, comunicador e espectador. A construção de um texto é um processo ativo e ligado ao cenário sociocultural que lhe é mais amplo.

Os modos de endereçamento compõem uma alternativa de análise importante para estudos sobre conteúdos audiovisuais e os sentidos por eles produzidos. O primeiro emprego de tal conceito, nos anos 1970, foi pensado para a análise fílmica e chega até os dias de hoje também como metodologia útil nos estudos sobre televisão e cultura.

---

<sup>35</sup> CAMPOS, Flávio de, Roteiro de cinema e Televisão – A arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar um estória. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2007, pp 11.

Em *Cultura e sociedade* (1969), Williams compõe um novo campo de estudo na relação entre produtos e culturas entendendo cultura como *todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual* (p. 16). Havia no autor um interesse pela experiência cultural como um todo, em seus sentidos e formação e não apenas nos usos da linguagem, mas na linguagem, aquela adotada para atribuir sentido às suas experiências.

Os óbvios interesses comerciais dos produtores de cinema estão ligados ao desejo de controlar, como e a partir de onde o espectador lê o texto cinematográfico, ou seja, o filme. Tal controle também tenta definir como atrair o espectador para o texto, numa posição de coerência e conhecimento, na qual o filme funciona, faça sentido, seja agradável dramática e esteticamente e sem dúvida nenhuma dê prazer. (ELLSWORTH, 2001)

Com esse sentido, o conceito de modos de endereçamento parece ser interessante resposta, ao revigorar o lugar da produção, deslocando-a da sugestiva necessidade de responder aos interesses da ideologia dominante. O que é produzido pode estar ligado aos interesses de grupos dominantes numa relação chave-fechadura, mas, por outro lado, é importante considerar que a produção primeiramente faz, ou tenta fazer, diálogo com a cultura, com os possíveis espectadores, tentando induzir suas escolhas.

Elizabeth Ellsworth (2001) conta que lecionou como professora estagiária durante seu curso de pós-graduação em Comunicação, no início dos anos 1980, com estudantes de graduação discutindo maneiras de analisar a forma, o estilo, o gênero e a ideologia numa produção. A autora se diz tocada pela força social, política e estética dos filmes e que, ao terminar sua pós-graduação, passou a trabalhar com estudos de produção de vídeos e de crítica de mídia na formação de educadores. Vivenciou, portanto, uma experiência intercultural, ao estudar teorias e práticas num campo acadêmico novo para ela, que articulava currículo e ensino.

Ao perceber que a Educação era um campo que em nada se parecia com o cinema ou a televisão e sim, uma ciência social, viu-se preocupada com o papel que estava assumindo. Conta que passou anos refletindo sobre o que se faz no campo da Educação e por que se faz dessa forma, o que a fez considerar os modos de endereçamento, onde o espaço entre o que um filme (e ela faz a transposição para uma aula) pretende que o espectador seja e aquilo que o espectador é, pode ser muito mais indeterminado do que pensamos (ELLSWORTH, 2001).

No contexto da relação entre modos de endereçamento, onde a produção de um filme busca entender para quem ele é feito e de alguma forma marcar em seu texto quem o seu espectador é e como ele não é, emergem perguntas como: qual a relação entre o texto do filme e a experiência do espectador? A estrutura do livro (romance) e a interpretação feita pelo leitor? Uma pintura e a emoção de quem a contempla? Uma prática social e a identidade cultural? Um determinado currículo e sua aprendizagem? (ELLSWORTH, 2001).

O que chama a atenção nos modos de endereçamento é que esse conceito pode ser tratado de modo paradoxal, pois seu potencial está na diferença entre endereçamento e resposta. Perceber que o poder do endereçamento está justamente no seu caráter indeterminado, traz outra maneira de pensar a sala de aula e uma nova postura para pensar a educação e o ensino, e o uso do cinema em sala de aula, levantando a seguinte questão: como o espaço da diferença entre endereçamento e resposta pode ser explorado pelos professores como um recurso? Como os estudos do modo de endereçamento podem contribuir para que os docentes possam pensar outras posturas e práticas? Como a mudança no endereçamento de um filme pode contribuir para a formação do conhecimento?

Pensando no paradoxo da diferença, podemos imaginar que aqueles que pensam e constroem o filme visam e imaginam um determinado público, que pode estar distanciado dos espectadores reais ou concretos por fatores econômicos, sociais, geográficos, ideológicos, por questões de gênero, sexualidade, raça, entre outros. Podemos então afirmar que os filmes visam e imaginam um determinado

público e para que ele seja atingido, o espectador deve estar em uma relação particular com a história e com o sistema de imagem do filme, existindo uma poltrona no cinema que está na posição para a qual foram pensados os efeitos cinematográficos e a composição dos quadros. O espectador está lá, em sua posição para assim completar o filme (ELLSWORTH, 2001).

Para entender os filmes [...] em seus próprios termos, o espectador deve ser capaz de adotar – nem que seja apenas imaginária e temporariamente – os interesses sociais, políticos e econômicos que são as condições para o conhecimento que eles constroem. (MASTERMAN, 1985 apud ELLSWORTH, 2001, p.18).

A prática de assistir filmes convida o espectador à construção de conhecimentos e sentidos, porém eles falam de um determinado lugar, falam de pontos de vista sociais e políticos particulares. Assim, tanto a experiência de ver filmes, quanto os sentidos que a eles atribuímos, não são voluntários e pessoais, mas sim relacionais. Nesse sentido, a escolha de um filme a ser exibido na escola envolve também um modo de endereçamento, porém um endereçamento determinado pelo professor e a posteriori. Em sala de aula, mudamos desde o ambiente de exibição, poltronas, iluminação e tamanho da tela, até os possíveis sentidos e significados, tanto conscientes quanto inconscientes. Ao exibir um filme integralmente, o professor toma uma posição, é uma escolha política e determinada. Aquele que opta por dar destaque a uma ou outra cena, parando a exibição e a comentando, redireciona o olhar, e sua emoção é aquilo que lhe toca que está levando e discutindo com os alunos e estes podem aderir à sua escolha, ou não serem atingidos por ela, não serem sensibilizados pela mesma cena, essa indeterminação é paradoxalmente interessante. Quando o professor faz pausas ou simplesmente passa apenas algumas cenas, ele está refazendo escolhas antes feitas pelos cineastas. O professor reedita o filme, provocando assim, possivelmente, novas sensações.

Interessante a relação que parece haver entre os modos de endereçamento quando falamos de teorias de cinema e quando estudamos as teorias do currículo e nos deparamos com as perguntas frequentes *o quê ensinar* e sua companheira *para quem ensinar* ou *em que os transformar*, quando se pensa no estudante.

Pode-se afirmar que um currículo busca modificar aqueles que o seguem, seja ele de que forma foi pensado, ele é composto de um tipo de conhecimento que alguém ou um grupo de pessoas julgou importante justamente a partir de concepções sobre o tipo de pessoa ideal para um determinado momento. O tipo de indivíduo que se quer formar. Seja a busca por um indivíduo racional, humanista, competitivo, cidadão consciente, pronto para o mundo do trabalho, possivelmente diferentes estruturas de currículo devem estar associadas a diferentes objetivos de formação.

Estou, portanto, me apropriando dos modos de endereçamento, inspirada em Ellsworth (2001), deslocando-o das Teorias do Cinema para o currículo e consequentemente para a sala de aula e a preparação de sequências didáticas<sup>36</sup> para um determinado tipo de estudante. Sugiro o uso de cinema, num contexto deslocado do entretenimento e da indústria cinematográfica, em locais diferentes de salas de exibição ou cinemas, mas sim dentro da escola, sem deixar de lado o pensamento do endereçamento de um filme, porém deslocando-o para as situações de aprendizagem em projetos<sup>37</sup> disciplinares ou interdisciplinares<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Entendidas aqui como procedimento sequencial, com etapas definidas e ligadas entre si visando ao processo de aprendizado.

<sup>37</sup> Entende-se como projetos na escola os trabalhos que enfatizam o aspecto globalizador com atenção à resolução de problemas significativos, com temas gerados a partir de um filme neste caso, ou mesmo notícias de jornais, acontecimentos, eventos, etc.

<sup>38</sup> Talvez para facilitar a transmissão do conhecimento tenhamos nossas escolas geralmente organizadas por disciplinas como: português, matemática, física, química, biologia, história, geografia, arte, filosofia, sociologia, educação física, inglês, espanhol, etc., porém um problema real raramente pode ser abordado dentro do limite de apenas uma disciplina, assim a abordagem interdisciplinar pode ser mais interessante e envolvente.

## CINEMA E EDUCAÇÃO

*Participando do mundo dos que comiam, mesmo que pouco comêssemos, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros. Ao primeiro estávamos ligados por nossa posição de classe; ao segundo, por nossa fome.*

Paulo Freire<sup>39</sup>

Rosália Duarte (2002) afirma que não é apenas vendo filmes que nos tornamos críticos para interpretar, analisar e compreender os argumentos e as histórias contadas. E ao citar o sociólogo francês Pierre Bourdieu, considera que a experiência das pessoas com o cinema não é suficiente para se adquirir a *competência para ver* (p. 11). A autora incentiva a relação Cinema/Educação para que a competência possa emergir das experiências culturais e escolares, como também da afinidade com as artes e a mídia, permitindo o desenvolvimento da capacidade de lidar com os produtos culturais.

Duarte ainda aponta para uma realidade cultural sobre o cinema, segundo a autora, pesquisas de mercado realizadas no início dos anos 2000 apontam que a maioria do público que vai ao cinema no Brasil é constituída por estudantes universitários, oriundos de camadas médias e altas da sociedade, são indivíduos que tiveram a oportunidade de estar em contato com o cinema desde a infância e que têm essa prática valorizada no contexto familiar e nos demais grupos dos quais participam. Essa pesquisa me movimenta no sentido de reforçar a ideia de levar o cinema para a escola, como prática coletiva, assistir e discutir o filme, diferentemente do filme no celular, tablete ou computador, em um movimento solitário. Levar o cinema para a escola pública de modo a trazer e desenvolver uma prática que parece não ser comumente valorizada.

Ao pensar educação como um processo também de socialização, a prática do uso da mídia, ou mídia educativa pelo professor da área de ciências como ferramenta de sala de aula em atividades curriculares, pode contribuir para o *ver* de forma mais crítica as relações e os temas tratados na mídia no dia-a-dia dos estudantes. O professor pode questionar e fortalecer também as discussões de

---

<sup>39</sup> BARRETO, Vera. 2004.

temas ligados às ciências físicas, químicas, biológicas e da Terra. Digo também, pois na vivência escolar como professora e em tempos remotos como aluna, tenho em mim que professores de disciplinas das ciências humanas como literatura ou história, por exemplo, fazem um bom e contínuo uso dessa ferramenta.

Rosa Maria Bueno Fischer (2012) fundamenta-se na articulação dos conceitos de poder, saber e sujeito, feitos por Michel Foucault, em obras como *A arqueologia do saber* e *História da sexualidade* e na ativação desses conceitos por Jorge Larrosa desenvolvendo o conceito de dispositivo pedagógico. Entende que a mídia não apresenta ou apenas veicula seus programas, telejornais, novelas, filmes, etc., ela constrói discursos e produz significados e sujeitos. O que por si só já justificaria, no mundo atual, a intervenção bem-intencionada e fundamentada do professor na busca da formação de modo a contribuir para que os estudantes “possam julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 87).

Na relação com esse diálogo entre cinema e educação, no estado do Paraná há um *Caderno Pedagógico Cinema & Educação: Diálogo Possível* organizado por Holleben (2014) em três partes. A primeira parte apresenta um enfoque conceitual de categorias estudadas, caracteriza o cinema hollywoodiano para compreendê-lo como ícone na indústria cultural cinematográfica. O cinema como recurso pedagógico na escola é tratado na segunda parte, enfatizando a vocação educativa do cinema, observando limites, desafios e possibilidades que se deve ter em relação ao seu uso. Há nesta parte ainda uma discussão sobre representações de escola e do professor encontradas nos filmes, especialmente na filmografia de Hollywood, como também o Cine-Fórum, como proposta metodológica para o uso do cinema na escola. A terceira parte é composta de dois anexos para apoio ao professor que queira experimentar o uso do cinema como recurso pedagógico em sua prática docente.

Marcello e Fischer (2011), no artigo *Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação* discutem a pesquisa em cinema e educação no diálogo com

diferentes autores, afirmando que hoje não se pode dizer que estudar educação se limite apenas a estudar a escola, pois diversas instâncias de cultura se ocupam de formar e educar sujeitos. No contexto de transformações sociais e multiplicidade de imagens no cotidiano, os modos de pesquisar em educação são ampliados e modificados, tornando-se mais complexos.

Há uma maneira que seria a desconstrução do filme, a observação de cada detalhe, com o pensar na linguagem fílmica. Miranda, Coppola e Rigotti (2014) afirmam que a relação entre cinema e educação está inserida na própria história do cinema, pois desde seus primórdios a indústria do cinema foi considerada um poderoso instrumento de educação e instrução. Para os autores a relação entre cinema e conhecimento extrapola o campo da educação formal, ao se considerar os conhecimentos contidos num filme nós estamos transcendendo seu uso como um exemplo ou uma motivação. Há pelos autores o interesse de estudar de que forma o filme nos educa, ao mostrar uma investigação sobre a estética de filmagem, de edição e de montagem do filme *O Triunfo da Vontade*, um documentário sobre o 6º Congresso do Partido Nazista em setembro de 1934 e dirigido pela cineasta Leni Riefenstahl. Ao buscar compreender o filme observando cortes, planos, posições de câmera, luzes, filtros, lentes, “procura-se compreender como as escolhas estéticas da diretora ajudaram-na a construir uma narrativa fílmica que corroborasse com os anseios nazistas pela unificação de seu povo, sua raça pura, em uma só nação” (p. 07).

Adilson Anacleto (2007) preocupa-se com a educação superior discutindo a presença da internet em nosso cotidiano e o grande volume de informação, forçando a descoberta de uma nova forma de ensinar, atrativa aos docentes e aos alunos. O autor sugere o uso de cinema ou mesmo de partes de imagens fílmicas devido ao encantamento que a sétima arte promove desde seu aparecimento. Os resultados de sua pesquisa atribuem ao cinema o status de ferramenta pedagógica representando um instrumento facilitador da aprendizagem.

Machado (2014) relaciona o cinema e o currículo como caminhos e possibilidades, na analogia do currículo como caminho e o cinema como

possibilidades entendendo que trabalhar com cinema em sala de aula é uma boa experiência, visto que segundo suas pesquisas os resultados alcançados superaram as expectativas dos professores. Seu texto explora tal temática especificando a preocupação com o planejamento das ações para aproveitar ao máximo o que chama de “poderoso e eficiente recurso” (p. 12).

A importância do cinema educativo ligado aos escolanovistas da década de vinte e trinta no Brasil tem sido trabalhada por diferentes autores, houve um estímulo à produção de filmes educativos e à organização e utilização do cinema nas escolas brasileiras. Esse estímulo mostra que possivelmente era pouco expressiva ou inexistente a presença dos filmes no espaço escolar, mesmo que as primeiras exhibições no Teatro Apolo, em São Paulo, tenham datado de janeiro de 1898, com filmes de curta duração e temas variados (BRUZZO, 2004; CATELLI, 2005).

Cristina Bruzzo (2004) demonstra a percepção do caráter educativo do cinema, já em seus primórdios, ao relatar que o jornal *O Estado de São Paulo*, em dezembro de 1906, destacava a vantagem dos filmes naturais afirmando que eles traziam o que se passava em outros países e, portanto, era um ver sem viajar. Como também demonstra o interesse inicial de professores com o cinema quando a pedido de um professor da Escola Normal, em agosto de 1910, em São Paulo, no pavilhão dos Campos Elíseos, a empresa Serrador organizou sessões de filmes para alunos. Os temas foram paisagens terrestres, marítimas e fluviais, costumes nacionais, microbiologia, astronomia, vulcões, terremotos e a vida de pessoas famosas. Alguns filmes eram de produção nacional. A própria escola foi tida como assunto pelo cinema, sendo exibido em 1909, o filme *O Grupo Escolar do Pari*.

Para uma política de reforma da instituição pública, Fernando de Azevedo, em 1928, com o decreto n. 3.281, de 23 de janeiro, criou a Subdiretoria Técnica para a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, reunindo todo o trabalho de secretaria numa outra subdiretoria, a Administrativa. Esta teve como competência os serviços de propaganda e publicidade da educação popular e o

desenvolvimento de medidas para ampliar tanto as instituições de assistência e cooperação da escola e da família quanto às instituições de aperfeiçoamento do ensino, como cinema educativo, museus escolares e bibliotecas (PAULILO, 2009).

Bruzzo (2004) refere-se ao cinema regulamentado nesse decreto como auxiliar do professor, ilustrando a explicação e mostrando aquilo que não se poderia ver, ou pela distância no espaço ou no tempo, ou pelo tamanho, pequeno ou grande demais. A autora ainda comenta a indicação de seu uso nos cursos noturnos e nas conferências como um entendimento das películas cinematográficas como estratégias para a educação popular, capazes de atrair atenção das pessoas pouco familiarizadas com a escrita e a leitura.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) foi criado oficialmente em janeiro de 1937, embora já tivesse produzido mais de vinte filmes científicos, de reportagem e de temática artística. Roquette Pinto que vinha lutando por sua criação, ficou na direção do órgão até 1948. Bruzzo (2004) diz ser conveniente lembrar que, em 1929, Roquete Pinto viajara à Itália fascista e à Alemanha nacional socialista para pesquisar as possibilidades de emprego dos meios de comunicação de massa na educação popular. Com a assinatura do Convênio Cinematográfico Educativo, sob a presidência de Roquette Pinto, em 1933, o cinema brasileiro não trataria de investigar os desejos e as necessidades do mercado procurando adequar sua produção ao gosto do público; para ele as plateias brasileiras deveriam ser educadas e não conquistadas.

Não havia um consenso entre educadores e realizadores sobre quais filmes seriam filmes educativos nem sequer quanto à possibilidade de uma produção comercial trazer aportes significativos do ponto de vista educacional (CATELLI, 2005). Acredito que esse consenso não existe ainda e nem sei se irá ou se deva existir.

Bruzzo (2004) diz que não era rara a ideia de cortes e remontagens dos filmes aproveitando o que interessava ao educador, evidenciando a dificuldade de

se estabelecer, difundir e usar o cinema na escola. O que a meu ver pouco difere do professor passar trechos de filmes.

Para Marlene Blois (2004), a utilização de meios diversos para fins educativos no Brasil não conseguiu, ainda, demonstrar todo o seu potencial, isso pensando nos desafios de escolarizar um número muito grande de pessoas, que buscam por melhores resultados, numa corrida contra o atraso econômico e tecnológico de alguns setores. No estado de São Paulo foi criada a TV Cultura em 1960 pelos Diários Associados (de Assis Chateaubriand), a qual foi fechada e teve sua reinauguração em 1969, pela Fundação Padre Anchieta (cujo presidente era José Bonifácio Coutinho Nogueira) (VALIM e COSTA, 1998). No final da década de noventa foram criados a TV Escola, (MEC - 1996) e o canal Futura (liderado pela TV Globo - 1997) (PARAISO, 2006).

A autora afirma que, com as emissoras educativas instaladas, a TV passa a entrar nas escolas e salas de aula de modo a suprir, ou tentar suprir deficiências dos sistemas regulares de ensino, isso se dá principalmente no Nordeste do País, com a montagem de telessalas. As TVs Educativas do Maranhão, do Ceará e do Rio Grande do Norte são exemplos clássicos, com produção própria de teleaulas e de materiais impressos, atendendo com prioridade alunos da Educação Fundamental, na faixa de obrigatoriedade legal (7 a 14 anos).

Como a educação, a comunicação também visa à circulação da livre expressão e informação como condição para a democracia social e o exercício da cidadania. Melo e Tosta (2008) lembram que, historicamente, a mídia dependeu da expansão da educação com vistas à alfabetização para a formação de mercados e públicos consumidores. Ao falar em *mídias* estou por um momento incluindo diferentes meios de comunicação, desde imprensa escrita ou falada, mídias eletrônicas, como sons e imagens, filmes, documentários, curtas, visualizações, animações e mídias interativas (multimídia). Estou imaginando que o trabalho com mídias possa atingir uma dimensão curricular transversal.

Bévort e Belloni (2009) lembram que no início pioneiro da mídia-educação, em meados do século XX, na Europa, Estados Unidos e Canadá, já vendo a importância das mídias na vida cotidiana, nota-se uma preocupação com aspectos políticos e ideológicos, principalmente referentes à informação sobre a atualidade. Com o crescimento da televisão, conteúdos midiáticos como ficção e entretenimento começam a revelar sua eficácia comunicacional e passam a compor o objeto da mesma preocupação.

[...] o receio de uniformização estética e de empobrecimento cultural pela padronização de fórmulas de sucesso do cinema e do rádio, agora estandardizadas pela televisão, levaram jornalistas e educadores a se preocuparem com a formação de crianças e jovens para uma “leitura crítica” dos meios de comunicação de massa. As abordagens mais influentes focalizavam os efeitos da “exposição” às mídias de massa da época: efeitos ideológicos, político-eleitorais, éticos e sobre comportamentos infantis e adolescentes (violência, sexualidade...). Pesquisadores de diferentes horizontes, educadores, jornalistas e grupos religiosos buscavam minimizar a importância dos efeitos das mídias ou, ao contrário, demonstrar seus perigos. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1085).

Quando passamos um filme ficcional ou um documentário, ao mesmo tempo em que estamos discutindo um conteúdo programático qualquer, associado ao vídeo, podemos mostrar e discutir a influência que a música, a iluminação, as formas de captar e exibir as cenas, enfim as linguagens da narrativa fílmica exercem sobre nossa percepção e emoção.

A mídia-educação definida enquanto um campo de pesquisa situa-se na área de tensão entre a pesquisa em comunicação e a pesquisa em educação. O trabalho de pesquisa e desenvolvimento no contexto da mídia-educação concentra-se em: estudar a relação entre crianças, jovens e as mídias, em conexão com sua socialização; estudar e avaliar a mídia-educação de um ponto de vista didático, em relação aos objetivos, conteúdos e áreas de trabalho. [...]. Em termos do conteúdo da mídia-educação enquanto campo educacional é comum a distinção entre um ensino das mídias e um ensino que usa as mídias como recurso. Quando os professores ensinam usando as mídias, eles precisam de certo conhecimento prático, combinado com a perspectiva analítica e o conhecimento sobre as linguagens específicas dos meios. No entanto, pode ser difícil distinguir as duas coisas, como, por exemplo, ensinar sobre as mídias e através delas. Idealmente, enquanto professores, deveríamos conseguir relacionar esses dois aspectos ao usar as mídias. Por exemplo, se você mostra um filme em idioma estrangeiro, deveria ser natural trabalhar numa perspectiva ao mesmo tempo linguística, cultural e midiática. (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p.101).

Segundo Bevort e Belloni (2009), a mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização tanto das novas gerações, o que está posto no discurso atual, quanto também da população adulta, numa concepção de educação ao longo da vida. Assim pensando poderíamos afirmar que sua apropriação de forma crítica e criativa se torna bastante importante já que fazem parte da cultura contemporânea. As autoras ainda complementam seu pensamento afirmando também ser preciso ressaltar a importância das mídias como sofisticados *dispositivos técnicos* de comunicação presente nas mais diferentes esferas da vida social, não apenas como de controle social (político, ideológico), mas também gerando novos modos de perceber e aprender a realidade, de produzir e difundir conhecimentos e informações funcionando como uma *escola paralela*.

Duarte (2002) comenta que a ajuda de instituições governamentais e não governamentais, e mesmo a atitude individual de alguns professores para a promoção de atividades como exibição e discussão de filmes para alunos e professores da rede de ensino fundamental e médio, vem ajudando a construir uma cultura de valorização do cinema em instituições de ensino. Além disso, o crescimento das tecnologias de informação vem aumentando o interesse pelos meios de comunicação e trouxe a televisão, os vídeos e os computadores para dentro da prática pedagógica. Porém um consumo regular de filmes e a existência de aparatos técnicos para exibí-los não determinam o modo como eles são usados. Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como forma de conhecimento. Ainda vemos a produção audiovisual como espetáculo de diversão, e em muitos casos, faz-se uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes “mais confiáveis”.

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos

filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto.  
(FANTIN, 2007, p.01)

Tufte e Christensen (2009) apontam para a existência de duas culturas, a primeira, por eles chamada de *cultura do tempo livre* onde há um crescente uso das mídias, e a outra, a *cultura escolar* ligada à documentação e escrita. Porém, segundo os autores, as duas culturas têm responsabilidade mútua na socialização cultural e no processo de criação de identidade. Assim eles acreditam que é nessa área, que chamam de área de tensão, que a mídia-educação deve se desenvolver como pesquisa e para o ensino.

Viana (2009) preocupou-se com o uso do cinema nas salas de Educação para Jovens e Adultos (EJA) buscando contribuir com a formação continuada dos professores dessa modalidade de ensino, apontando a relação entre o cinema e o ensino de ciências, e a importância da atuação docente de forma interdisciplinar no ensino de jovens e adultos. A autora relata ter observado ao longo do desenvolvimento de seu trabalho de investigação uma preocupação dos professores com o resultado da aprendizagem dos alunos, bem como a falta de motivação e curiosidade dos alunos frente ao conhecimento, ressaltando o papel do professor para auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

Não acredito que ao professor deva ser imposto o uso de tecnologias e imagens na proposição de atividades pedagógicas, demonstrando aos alunos e suas famílias o que a escola tem a oferecer em tempos modernos. Paraíso (2007) problematizou tal política dentro do material em que analisou os discursos da mídia educativa brasileira sobre a educação escolar, não se preocupando em discutir se as políticas educacionais, os investimentos da mídia, o currículo e o professor trazem ou não potencialidades educativas. Nesse sentido, a autora discute técnicas de subjetivação e como elas se manifestam, mostrando que tipos de sujeito pedagógico, de currículo e de escola resultam desse discurso. Procurou demonstrar que as práticas descritas como: alternativas, afetivas, alegres, solidárias, bem-humoradas, personalizadas, criativas e corajosas, entre outras, são, no discurso investigado, estratégias de governo; são invenções para tornar o

currículo, a escola e o docente passíveis de intervenção e regulação; são práticas inventadas para se exercer o governo de si, dos outros e de Estado.

Pelo exposto, vejo a importância de se ouvir os professores usuários (ou não) de práticas pedagógicas apoiadas por material midiático. Os professores usuários nos dirão sobre formas de uso, resultados obtidos, dificuldades em sala de aula e dificuldades no universo da escola. Por outro lado, os não usuários poderão mostrar caminhos para a produção de materiais.

Não há, nessa tese, a pretensão de esgotar um tema que me parece bastante amplo, nem tampouco a ideia de indicar soluções que resolvam problemas educacionais. Pretendo, de um modo particular, através das entrevistas com as narrativas dos professores, sujeitos da experiência, analisar certas abordagens explicativas e indicar como suas práticas contribuem para a ressignificação do currículo no cotidiano escolar.

Faz-se necessário então, tratar aqui das possibilidades teóricas que existem em torno da noção de currículo, desde os primórdios do século passado, quando essa noção era tratada como assunto de administração escolar até o início do século XXI, quando diferentes campos da Ciências Humanas, em especial a Sociologia, a História e a Filosofia, se articularam tecendo perspectivas teóricas que definem o campo de conhecimento curricular. Com esse aprofundamento, pretendo marcar nesse trabalho de que lugar teórico metodológico desenvolvi o presente estudo.

## CAPÍTULO 2

### CONSTRUÇÃO

#### CURRÍCULO – CAMINHO, SUBJETIVIDADES, ESTRATÉGIAS E NARRATIVAS.

No meio do caminho<sup>40</sup>

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do  
caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho

Carlos Drummond de Andrade

Ivor Goodson (2011) afirma que, provavelmente, uma das primeiras ocorrências do termo *currículo* ocorreu ainda no século XVI, para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um determinado curso. Essa suposta origem pode ser associada a uma preocupação com a escolarização ou com a ideia de organização e sequência, mas ainda não expressava um campo de estudo. Petrucci-Rosa e colaboradores (2011) lembram que está na palavra *currículo* a ideia de um caminho linear a se percorrer, marcado por etapas. No entanto, de forma evidente, é possível perceber que o campo de teorizações sobre currículo se estabelece em outras direções e de múltiplas perspectivas e abordagens.

No início do século XX, ocorreu uma massificação da escolarização nos Estados Unidos da América, possivelmente devido ao processo de industrialização e/ou, movimentos migratórios da Europa, contribuindo para a necessidade de racionalizar o processo de escolarização. Nesse sentido, ainda na segunda década do século XX nos EUA, começa a surgir a ideia de *quais conteúdos são úteis* para a escolarização de crianças e jovens. Para Herbert Kliebard (2011-a), embora os historiadores educacionais concordem que a educação nos EUA tenha

---

<sup>40</sup> ANDRADE, C. D. Uma pedra no meio do caminho. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

passado por muitas mudanças no início do século XX, não é hegemônico o pensamento em relação à natureza e aos efeitos das mudanças ocorridas. Segundo ele, apesar da opinião popular acreditar que o pensamento progressista influenciou as reformas, ele afirma que líderes influentes divergiam profundamente tanto em relação às doutrinas que esboçavam quanto às reformas pedagógicas que defendiam. Sendo assim, ideias educacionais de autores como David Snedden ou Franklin Bobbitt dominaram esse período de reformas, diferindo muito do que pretendiam John Dewey ou Stanwood Cobb.

O quadro que emergiu da atividade educacional durante as primeiras décadas do século XX nos EUA pareceu ser quase exclusivamente pautado em um modelo burocrático para a educação, poderoso e restritivo, reflexo das técnicas de administração utilizadas pela indústria e transformadas em ideal de excelência e fonte de inspiração.

A metáfora dominante em teoria educacional na época, não era um produto da filosofia da educação de John Dewey, nem mesmo das noções românticas sobre a infância, mas um reflexo da administração corporativista. No entanto, é possível notar que, nas reformas ocorridas nos anos vinte do século passado, no Brasil, escolanovistas como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, tiveram os princípios de Dewey na base de suas propostas. (KLIEBARD, 2011-a).

Em 1949, Ralph Tyler<sup>41</sup>, educador estadunidense que trabalhou na área de monitoramento e avaliação nos EUA, deixou como marca a racionalidade e o eficientismo, que se manteve por mais de vinte anos. Todavia, a partir dos anos setenta emergiram teorias marxistas no campo educacional, que firmaram críticas à escola e ao currículo como aparato de controle social, incluindo as teorias da

---

<sup>41</sup> Ralph Tyler - O enunciado teórico de impacto mais duradouro, até os dias atuais, na área do currículo, foi o programa elaborado para a disciplina Educação 360, na Universidade de Chicago, posteriormente publicado sob o título: *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (publicado em português - TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977. 119 p), cujas ideias se tornaram mais conhecidas como os —princípios de Tyler (KLIEBARD (b), 2011)

correspondência ou da reprodução, que geraram uma série de movimentos na França, Estados Unidos e Inglaterra (KLIEBARD, 2011-b).

A partir desse período, o foco analítico se alterou, com um deslocamento nas noções de reprodução envolvendo, então, questões culturais a partir de conceitos marxistas de hegemonia e ideologia, com mudança das perguntas e preocupações dentro do campo curricular. Se antes fora importante *o que ensinar* ou *como ensinar*, passou-se a ter a preocupação com as escolhas em outro nível. Assim, a pergunta mudou para: *por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social?* Tal configuração investigativa tornou evidente a preocupação com as consequências da legitimação das práticas educacionais para o conjunto da sociedade e com as relações entre *conhecimento*<sup>42</sup> *oficial* e os interesses dominantes da sociedade. Assim, a pergunta que se estabeleceu foi: *quais conhecimentos devem ser ensinados na escola?*

Alice Lopes (2007) afirma, em relação às perspectivas críticas, que tal projeto é oposto ao da prescrição e à pretensa cientificidade da Educação, pois parece criar uma parceria entre os educadores e as escolas, dentro de uma luta pela emancipação, abrindo mão do controle sobre as práticas educacionais. Ela aponta que, por vezes, o questionamento à prescrição é interpretado como omissão em apresentar propostas concretas às escolas. Porém, sendo contrária a tendência de buscar teorias capazes de orientar as práticas, a autora ainda sugere ser mais produtivo considerar que as pesquisas educacionais não devem ser vistas como algo que diz aos professores ou às escolas o que fazer ou como fazer, mas sim, são necessárias para a compreensão de como se constrói a construção da educação.

É possível acreditar que um entendimento mais profundo da educação permite fazer circular discursos e estabelecer diálogos, em múltiplas direções, com currículo, mas destituído da pretensão de construir um lugar privilegiado do saber sobre a prática (LOPES, 2007, p. 21).

---

<sup>42</sup> Entendendo conhecimento não apenas como conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo.

Nesse contexto, os estudos do cotidiano, que são por definição voltados para a prática, podem contribuir para a superação da ideia de separação entre o desenvolvimento do currículo e sua implementação. Tais estudos se articulam com as teorias da resistência<sup>43</sup>, contrapondo-se às teorias da correspondência e da reprodução<sup>44</sup>.

Tentar explicar como matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes é tarefa que também pode ser observada nos estudos de história do currículo. Tais análises também podem ampliar a compreensão sobre relações complexas entre escola e sociedade, mostrando a aceitação ou rejeição da escola aos conhecimentos socialmente indicados como válidos, desafiando o modelo simplista da teoria da reprodução (GOODSON, 2011).

Goodson (2007), em seu artigo *Currículo, narrativa e futuro social*, articulando com as proposições de Zygmunt Bauman (2001) e Gregory Bateson (1979), discute três diferentes tipos de aprendizagem e busca relacioná-las a modelos curriculares. O autor nos diz que boa parte dos currículos se baseia em

---

<sup>43</sup> Entende a escola não apenas como uma simples engrenagem reprodutora de desigualdades, mas com potencialidade de resistir e transformar.

<sup>44</sup> Os teóricos da correspondência e da reprodução veem a escola como um local de afirmação dos interesses do capital e da classe dominante. Podemos dizer que há duas principais posições dentro das teorias:

- I. i. A teoria da reprodução social, tendo como principais representantes Althusser (onde são centrais os conceitos de poder e ideologia, o controle da reprodução é exercido por meio de aparelhos de Estado), a teoria da correspondência de Bowles e Gintis (com ênfase nos princípios de correspondência entre as relações sociais na escola e as relações de produção, vendo as relações educacionais compreendidas na sala de aula correspondentes às relações do trabalho. A economia determina o que ocorre na escola.) Ambas desconsideram a escola como espaço de resistência, não havendo espaço para uma pedagogia crítica e de mudança social.
- II. ii. A teoria da reprodução cultural representada principalmente por Bourdieu (estabelece relações entre cultura, classe e dominação incluindo os conceitos de *capital cultural* e *habitus*). Também em Boudieu não há espaço para os processos de resistência na escola. Capital cultural pode ser entendido como o conjunto de competências lingüísticas e culturais que os indivíduos tem devido à classe social a que pertencem suas famílias. *Habitus* são as competências internalizadas pelos dominados, baseadas nas classes sociais. A escola desempenha um importante papel na legitimação e na reprodução da cultura dominante, que exerce poder sobre o conhecimento e estabelece um processo unilateral de dominação. (Giroux, 1983)

uma estrutura de aprendizagem primária, privilegiando aprendizagens de conteúdos do currículo formal de maneira prescritiva. A proposta de Goodson, no artigo, é de passarmos desse currículo prescrito como uma ordem, para um currículo que possibilite aprendizagens narrativas e de gerenciamento da vida.

No currículo como narrativa, a partir da história de vida dos professores, Ivor Goodson faz uso de estudos autobiográficos como possibilidade de desenvolver uma teoria que amplie a linguagem de poder usada nas reformas curriculares, o que me parece uma contracultura em relação ao apagamento do professor. Ouvir professores a partir de uma questão curricular pode mostrar maneiras novas ou aprimorar maneiras antigas e colaborar para um maior envolvimento com os conteúdos escolhidos e consequentemente uma maior apropriação do conhecimento desejado.

A partir dessas considerações, é importante reafirmar que, neste trabalho, não pretendo estudar profundamente os conteúdos nem tão pouco fazer juízo de valor do que vem sendo discutido em sala de aula. Penso apenas em transitar no que está posto, no que há para ser visto e discutido, da forma como está estabelecido, mas de uma maneira que se possa aproximar da vida dos sujeitos envolvidos com o ensinar e aprender na escola. Não penso em novos conteúdos elaborados em novas sequências didáticas. Apenas me dirijo aos professores, atentando para a aprendizagem narrativa que pode ser vista como central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida, requerendo uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem formal ou informal. É na investigação da aprendizagem narrativa que podemos começar a desenvolver o conceito de capital narrativo<sup>45</sup> (GOODSON, 2007; PETRUCCI-ROSA et al., 2011).

---

<sup>45</sup> Como um contraponto ao capital cultural descrito por Bordieu, Goodson sugere um outro modelo de currículo. Um currículo que considere a trajetória pessoal de cada aluno, o que chama de aprendizagem narrativa, valorizando e desenvolvendo o capital narrativo.

Concordo com Bonnie Axer e Luciana Velloso (2012), que é possível afirmar que o modelo de currículo como um documento elaborado pelas instâncias governamentais e proposto para ser integralmente a prática dos docentes nas salas de aula, além de impraticável, se mostra reducionista, pois parece ocultar a rede complexa existente entre ambas as esferas, levando-me a também defender currículo como uma produção social, uma produção cultural, onde todos os atores sociais encontram-se envolvidos em sua elaboração.

No contexto do círculo de políticas de Ball e colaboradores (1992), os sujeitos escolares também são formuladores de políticas, pois os textos curriculares são produzidos num processo, onde diversas representações são hibridizadas. A perspectiva de Ball e colaboradores (1992) mostra processos políticos através de uma abordagem que considera a existência de três diferentes arenas de participação englobando os contextos de influência, produção e prática. Cabe ressaltar que, na perspectiva do ciclo contínuo, as três esferas encontram-se profundamente interligadas e a relação entre elas não é hierárquica nem linear. Ball não propõe oferecer um referencial teórico que isoladamente dê conta de explicar a complexidade das políticas. A proposta é, sobretudo, metodológica.

O contexto de influência está associado ao momento em que as decisões políticas são tomadas e os discursos são construídos. A atuação abarca, sobretudo, organismos internacionais, partidos políticos, o governo e redes sociais do poder legislativo. Os jogos de poder que se dão nessa arena são intensos e mobilizam acordos entre grupos com interesses diversos. Atrelado ao contexto de influências está o de produção do texto político, que se refere ao momento em que o que se encontrava no plano das ideias será sintetizado para o acesso de um público com interesses mais gerais. Os textos podem demonstrar um caráter contraditório, que expressará justamente as discordâncias entre os grupos envolvidos. (AXER; VELLOSO, 2012)

Mesmo que diretamente relacionado aos contextos de influência e produção, gostaria de me deter ao contexto da prática, onde as políticas são recriadas e vivenciadas. O texto não é finalizado por seus elaboradores, mas

reinventado nas diferentes escolas, em diferentes comunidades, em diferentes momentos e contextos sociais. Axer e Velloso (2012) também afirmam que as políticas não são mecanicamente implementadas, elas são (re)significadas mediante as diversas intervenções dos sujeitos, num processo onde não há controle total sobre a apropriação dos textos. *“É válido destacar que a política não é feita e finalizada no momento legislativo, os textos são lidos, relidos e (re)contextualizados em relação ao tempo e ao local específico de sua produção, sendo assim interpretados como textos coletivos”*. (p. 229)

Nesse momento reflito se nas discussões rotineiras sobre currículo não devemos parar de pensar exclusivamente em conhecimentos e sim lembrar que os conhecimentos que compõem o currículo estão intimamente ligados àquilo que somos e que nos tornamos, ou seja, nossas identidades e nossas subjetividades.

Angela Fiorio, Kelen Lyrio e Carlos Eduardo Ferraço (2012), ao escolherem a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, valorizam o espaço da escola e a constituição de todos nós em suas múltiplas redes coletivas, destacando Michel de Certeau no campo das teorizações sobre o cotidiano.

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior” (CERTEAU, 2012-b, p. 31).

Certeau apresenta convicção ética e política, aliadas a sensibilidade estética, tornando visíveis as resistências do homem comum, resistências que fundam micro liberdades e deslocam as fronteiras de dominação. Em seu compromisso em narrar práticas comuns, as artes de fazer, fica evidente sua capacidade de notar a inteligência e a inventividade do mais fraco. Aliados a isso, estão seu rigor conceitual e reflexão sobre a história, dedicando sua obra ao homem ordinário, ao herói comum, ao herói anônimo. Apresenta a linguagem ordinária como um conjunto de práticas, deslocando o lugar da análise. Para Certeau, a linguagem ordinária é o lugar comum para movimentos estratégicos e táticos (DURAN, 2012).

As narrativas disciplinadoras passam a ser vulneráveis, já que o significado está ligado ao uso que o receptor faz da linguagem. É a partir desse pressuposto que se deve entender a famosa metáfora do indivíduo, [...] sentado no topo do World Trade Centre, em Nova York, e a dinâmica dos transeuntes ao nível da rua [...]. A cidade é o lugar comum. Como cada um a entende ou a utiliza depende de situações contingenciais. O fato de estar no topo de um edifício não invalida sua posição. Ela é uma entre outras. O estar no topo (panopticismo), no entanto, pode não ser a melhor posição para descrever a dinâmica social da cidade, embora possa representar a posição mais poderosa. O problema surge quando outros usos da cidade são ignorados. [...] De Certeau, quando apresenta essa metáfora, está preocupado justamente em chamar a atenção para os transeuntes - a análise sobre o indivíduo no topo do prédio ele deixa para Michel Foucault. (JOSGRILBERG, 2005, p.17).

Armand Mattelart e Érik Neveu (2004) afirmam que Certeau trabalhou em contraponto às teorias de Michel Foucault sobre a dominação, tecnologias da vigilância e da disciplina. Nesse sentido, ele nega uma antidisiplina introduzindo as artes de fazer, com práticas e maneiras de agir.

Certeau foi desses [...] espíritos anticonformistas e perspicazes, que intriga e desconcentra, não para de se movimentar e nem tão pouco se identifica com um lugar determinado. Talvez seja por isso que procurou, durante os seus estudos diferentes influências teóricas: Joseph Surin, Hegel, Freud e Lacan, Wittgenstein, Foucault, Merleau-Ponty, Deleuze, Derrida, dentre muitos outros. (GIARD In: SILVA, 2009, p. 86).

Certeau (2013) trabalha na distinção de táticas e estratégias distinguindo também dominados de dominantes, ou até fracos de fortes. Discute as estratégias daqueles que detém o poder como o cálculo, arranjo ou manipulação, das relações de forças, que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia demanda um lugar capaz de ser localizado como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças, visando a produzir, mapear ou impor uma ação ou comportamento.

Já as táticas são apresentadas como ações de fuga, desvio ou proteção, que geram efeitos imprevisíveis. Em oposição ou para compensar as estratégias, as táticas, arte dos fracos, originam diferentes maneiras de fazer. Resultam das astúcias dos dominados e de suas capacidades inventivas, possibilitando aos atores escaparem dos dominantes e tomarem parte no jogo em questão. Elas

habitam o cotidiano da cultura ordinária, instância onde são desenvolvidas as práticas e as apropriações culturais daqueles que não pretendem qualquer posição de poder.

Certeau (2012; 2012, b) aponta para as práticas como políticas que desafiam o que está posto e que de alguma forma podem ser vistas ou sentidas pelos responsáveis pelas políticas oficiais de educação, clamando por reformas, apoio, ou simplesmente mantendo-se apoiados naquilo que produzem.

Falar de práticas, de criações e artes da escola e de outros lugares é pensar e pesquisar o cotidiano com Michel de Certeau, cuja proposta é a de uma inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para a criação anônima. Encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias – este o deslocamento de perspectiva presente em pesquisas do cotidiano que se ocupam das “artes de fazer” dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento. (DURAN, 2007, p. 120)

*A invenção do cotidiano – Artes de fazer*, publicada em 1980 em francês, em 1984 em inglês e somente após sua morte em português, no Brasil, tem o meio dos Estudos Culturais como ponto central, tornando-se uma obra de referência. Há um reconhecimento pessoal de quem o estuda na abordagem das táticas próprias aos consumidores quando em suas relações a dispositivos culturais como a mídia. Mattelart e Neveu (2004) ressaltam que a originalidade de Certeau foi capaz de liberar interrogações existentes sobre pequenas ações de criatividade cotidiana.

Com Certeau, há possivelmente uma inversão na perspectiva de como o cotidiano era analisado, ele muda a ideia de consumo passivo do que é recebido e aparentemente imposto para a criação silenciosa, uma criação que nasce dos usos dados a esses produtos (GIARD, apud: CERTEAU, 2012). A partir das ideias de Certeau (2012) comentadas por Petrucci-Rosa (2014), em relação ao currículo prescrito nos documentos oficiais, entende-se que estes não devem ser implementados de forma acrítica, o consumo deve ser ativo e conter táticas que

transformam aquilo que foi imaginado na sua concepção, em cada uma das escolas e grupos de professores (PETRUCCI-ROSA, 2014).

Somos um acúmulo de ações e acontecimentos culturais e cotidianos, assim observando os modos como a cultura funciona em tempos de tanta informação vinda da internet, televisão, rádio ou cinema. Podemos pensar que ela constrói em professores, estudantes e demais membros da sociedade uma diversidade de maneiras de crer, ver, vestir, amar e viver (MATTELART e NEVEU, 2004).

## CAPÍTULO 3

### TECELAGEM

#### BENJAMIN - O NARRADOR, AS NARRATIVAS E AS MÔNADAS

*El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (Connelly e Clandinin, 1995, pp13).*

Cada manhã nos ensina sobre as atualidades do globo terrestre. E, no entanto, somos pobres em histórias notáveis. Como se dá isso? Isso se dá porque mais nenhum evento nos chega sem estar impregnado de explicações. Em outras palavras: quase nada mais do que acontece beneficia o relato; quase tudo beneficia a informação. Ou seja, já é metade da arte narrativa manter livre de explicações uma história enquanto é transmitida. Nisto se destacam os mestres antigos, com Heródoto à frente. No capítulo XIV do terceiro livro de suas “Histórias”, acha-se o relato de Psamético. [...]. Essa história permite concluir a condição da verdadeira narrativa. A informação recebe sua recompensa no momento em que ela é nova; vive apenas nesse momento; deve se entregar totalmente a ele e, sem perder tempo, a ele se explicar. Com a narrativa é diferente: ela não se esgota. Conserva a força reunida em seu âmago e é capaz de, após muito tempo, se desdobrar [...] (BENJAMIN, 2012-b, p.283).

No texto *O Narrador*, Benjamin nos diz que a narrativa, provém da experiência e traça dois perfis sociais do narrador, o camponês e o marinheiro. O camponês, que passou a vida inteira em um mesmo lugar e apesar de não ter se movido de lá tem muitas histórias para contar por que ele viu lá o tempo passar e suas experiências de vida ocorreram naquele lugar. De lá, ele tem conhecimento profundo. E o nomadismo do marinheiro que viveu e conheceu diferentes lugares, suas experiências de vida foram se dando em diferentes lugares. O autor traz para a narrativa a importância da conjunção espaço/tempo, soma trazendo para a narrativa a pluralidade do espaço, que o marinheiro tem por conhecer vários lugares, e a pluralidade do tempo que o camponês estático tem, por viver ali, naquele lugar, vendo as coisas acontecendo. Benjamin traz para a força da narrativa o que ele chama de estilos de vida, tratando tanto da pluralidade do espaço, quanto da pluralidade do tempo. Na perspectiva de Benjamin, a narrativa

encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, como a possibilidade de ressignificação da própria experiência. Neste contexto, a narrativa não existe sem a memória, não existe sem o entrecruzamento de tempos, sem suas dimensões voluntárias e involuntárias de esquecimentos, pois sem o esquecimento não há como rememorar. Benjamin faz uma crítica à modernidade capitalista afirmando que ela esvazia a dimensão temporal e quebra as relações sociais e a memória, mas, segundo Maria Carolina Bovério Galzerani (2005) Benjamin por outro lado nos possibilita perceber nossa capacidade de rememorar, de ressignificar e modificar os caminhos de nossa história na relação com outras histórias.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p.21).

Na composição dessa pesquisa, entendo o professor como o camponês que fala de seu lugar, da experiência e do todo vivido em seu lugar e tento me colocar na posição do marinheiro que adensa à sua experiência a experiência apreendida na relação com o outro, de outros lugares.

O narrador, nas palavras de Benjamin (2012), é um sábio. O moribundo pode ser qualificado como excelente narrador, não só pela experiência de vida, mas também pela proximidade da morte. Os conselhos do narrador são diferentes dos conselhos pontuais dos provérbios, pois nos aconselha a partir de experiências de vida, de sua vida e de outras vidas, que na relação com ele fixaram uma experiência. É aquilo que ele sabe por ouvir dizer e que, por ser capaz de contar histórias, conta sua vida e as vidas que se fazem em sua vida. Na construção mental da história a ser contada, o narrador rememora e entra em contato com elementos voluntários e involuntários do passado, mas ligado e comprometido com o presente.

A narrativa é a tradição oral, o narrador retira de suas experiências aquilo que ele conta e incorpora às coisas narradas a experiência dos ouvintes. Na narrativa, o ouvinte não é apenas um expectador, ele é um participante que adensa as possibilidades de significação. O narrador está em permanente interação e interlocução com o ouvinte. A narrativa se faz no contato com o ouvinte, na relação do narrador com seu interlocutor (GAGNEBIN, 2013).

Nessa perspectiva, se o trabalho com as narrativas não está ligado à classificação ou julgamento do narrador, quem adensa a narrativa para Benjamin é o ouvinte, portanto, não existe uma ausência de significação na narrativa. Há uma história contada que não será sempre ouvida de uma mesma maneira, existe toda uma significação própria do ouvinte, significação chamada de adensamento. Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que a salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará a sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e existe um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. Então a ideia de ouvir uma narrativa, neste contexto de trabalho, não é a de ouvir como um anatomista que a irá dissecar completamente tentando de alguma maneira fixar e explicar o sentido dela, mas a ideia é que no fluxo do sentimento e das emoções esse estado de distensão possa acontecer no adensamento da narrativa por parte do ouvinte.

Na experiência metodológica de pesquisa do grupo onde desenvolvo meu doutorado, operamos com um conceito de história como narrativa, ouvindo professores e professoras em seus depoimentos acerca de suas vivências (PETRUCCI-ROSA et al., 2011; PETRUCCI-ROSA, 2014). Não faz parte de nossa preocupação ir à sala de aula dos professores entrevistados e ver se é realmente aquilo que eles fazem. A nós, interessa saber as histórias que nos contam. Nosso trabalho consiste em ouvir suas experiências com a significação que eles dão às suas vivências. Assim com essa metodologia não há a necessidade de haver uma

triangulação, e nem tão pouco o pesquisador irá dissecar as concepções dos professores, a partir de suas narrativas. Cada narrador tem autoridade sobre a sua própria história e é visto como o aconselhador dentro da perspectiva benjaminiana, onde aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. A maneira como lidamos com as narrativas, na fidelidade a Benjamin, não permite que haja desautorização do narrador, seu pensamento não é classificado e nem julgado. Os professores são vistos como aqueles que podem falar sobre si e sobre as experiências que eles viveram. A narrativa é tanto o fenômeno que se investiga quanto o método de investigação.

As mônadas são constituídas a partir de uma narrativa inserida em um cenário especial, em um momento histórico específico com um jogo político específico, elas não são inventadas, são produzidas, são fragmentos retirados de entrevistas feitas com os professores. Essas entrevistas, independentemente do tempo de duração compõem o material bruto, que é transcrito e textualizado. Desse material, os fragmentos são extraídos e nomeados, configurando o foco de significação da pequena historieta que é, conceitualmente, identificada como uma mônada.

O critério de escolha de um fragmento, dentro de um material bruto, é o de tentar constituir uma mônada que traga brechas que permitam vislumbrar o contexto social a partir do qual se estabelece a narrativa. Não é exclusivamente a história do seu eu individual, mas a sua história na relação com aqueles que fazem a sua existência social. Essas brechas são o critério fundamental para a criação das mônadas. Assim como quando lemos *A infância em Berlim por volta de 1900*, onde Benjamin fala de cenas corriqueiras do cotidiano de sua infância, sua família, dentro da sua casa, as refeições, as brincadeiras e a cidade, e nós percebemos as tensões políticas e sociais da Alemanha do início do século XX, a partir de brechas presentes nessas narrativas em seu contexto.

O termo mônada foi utilizado pela primeira vez por Giordano Bruno (século XVI) representando os elementos das coisas. Alguns anos mais tarde, na época

de Leibniz (1646 - 1716), elas passam a ter um lugar definido na história da filosofia. (PETRUCCI-ROSA et al., 2011).

## MÔNADAS – FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS DENTRO DAS HISTÓRIAS NARRADAS PELOS PROFESSORES

*"La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y cómo la recuerda para contarla." Gabriel García Márques*

A pesquisa de campo foi desenvolvida a partir de entrevistas com os professores, sujeitos da experiência (LARROSA, 2002). A escolha das entrevistas transcritas para a produção das mônadas foi orientada segundo duas expectativas. Primeiramente foram separados os professores que lecionam ou lecionaram disciplinas da área de Ciências da Natureza e depois, desses foram escolhidos os professores que tenham se envolvido com a experiência do cinema em suas práticas curriculares, ou aqueles que decididamente não se envolveram. As histórias foram ouvidas como narrativas, numa perspectiva benjaminiana (BENJAMIN, 2012). Assim, as entrevistas, já transcritas, de sete professores foram textualizadas. A partir do material bruto assim constituído, foram produzidas as mônadas e dispostas a seguir na tentativa de um diálogo entre os professores. Os professores entrevistados tiveram seus nomes substituídos por pseudônimos, são eles:

- A professora Ana leciona Física, participou do PIBID<sup>46</sup>, leciona também Inglês e hoje é graduanda de Pedagogia. É novata na profissão.
- O professor Bug leciona Química e Física na rede particular de ensino, no estado de São Paulo há aproximadamente dois anos.
- O professor Harry leciona Física, participou do PIBID, faz mestrado em ensino de Física.
- O professor Luiz Antônio que já lecionou Química e Física no Ensino Médio, tanto em escolas públicas como também no ensino privado. Tem experiência de trinta anos de docência.

---

<sup>46</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

- O professor Magal de Ciências e Biologia, em atividade na escola pública de sistema municipal, leciona para o ensino fundamental, o ensino médio e para EJA<sup>47</sup>.
- A Professora Maria é uma professora de Química e Física de ensino médio, aposentada na rede estadual de ensino.
- A professora Rita de Física e Química trabalha na rede estadual de ensino, há aproximadamente cinco anos.

As entrevistas não foram feitas a partir de um questionário dirigido. Apresentei aos professores o tema deste trabalho: *uso do cinema em aulas da área de Ciências da Natureza*, e solicitei que contassem suas histórias profissionais em relação a essa prática na escola .

Os professores narraram suas ações, sendo que, em raras vezes, eu os interrompi com uma ou outra pergunta, apenas no sentido de orientar para que a narrativa não saísse muito da temática. As entrevistas foram gravadas em ambiente onde os professores se sentissem com liberdade para se expressar.

Ainda do ponto de vista metodológico, as entrevistas foram transcritas e textualizadas em seu todo, só depois, foram selecionados fragmentos dentro das histórias dos professores, estes foram nomeados de acordo com a minha significação. Como já exposto anteriormente, a mônada é um fragmento, ela é aberta, tem suas brechas, espera-se que o leitor/ouvinte tenha nela e a partir dela sua própria viagem. Digo ouvinte, pois em geral lemos as mônadas em voz alta, ouvindo-a. É na leitura das mônadas que adensamos seus significados. Assim, tenho claro que apresento um dos possíveis significados, apresento o meu adensamento na relação com o referencial teórico, ficando para outros leitores outras possibilidades de significação das mônadas aqui expostas. É na leitura que elas crescem, encorpam e nos trazem o cotidiano da sala de aula desses professores.

---

<sup>47</sup> EJA – Educação para Joven e Adultos.

Segue um conjunto de 35 mônadas, produzidas a partir das entrevistas realizadas:

## **MÔNADA 1**

### **É MINHA DECISÃO E MEU PRÓPRIO RISCO**

Professores mais antigos, alguns por conveniência, conseguem seguir o currículo certinho, mas eu não. Dou umas escapadas. Inverto alguns assuntos. Até já fui questionado por um professor se eu não daria sistema reprodutor, antes de ensinar sobre ossos. Não! Quero falar sobre ossos, por que acho mais interessante. Gosto de deixar para tratar do sistema reprodutor, mais para o final do ano, quando eles já estão mais cansados. Por isso, gosto de falar mais no final do ano. Aí passo novembro inteiro falando de doenças sexualmente transmissíveis, métodos anticoncepcionais e eles fazem trabalhos sobre isso. Tem vídeos legais para discutir isso! Vejo que isso prende a atenção. Quis inverter o currículo lá no planejamento, e fui voto vencido, pois querem que coloquem antes, que coloquem no 3º bimestre. Mas coloco nas minhas aulas e sei que quando for feita a avaliação<sup>48</sup>, os alunos não vão ter visto ainda. Fugir do currículo é arranjar "sarna para se coçar". Tenho consciência disso. É minha decisão e meu próprio risco. Pensando bem, caso eles sejam mal avaliados em uma questão, a direção vai me mandar fazer um relatório só por causa daquela pergunta específica. (MAGAL)

## **MÔNADA 2**

### **UMA RELAÇÃO DIFERENTE**

Nossa coordenadora sugeriu que fizéssemos uma proposta de ensino, que envolvesse cinema, filme. Nós montamos assim: primeiro escolhemos um tema, o filme e o experimento; depois uma aula expositiva. [...] Assim, trabalhamos com

---

<sup>48</sup> O professor se refere a avaliações externas, com conteúdos relativos ao planejamento e não à realidade lecionada.

cinema. É uma relação muito diferente. A aula muda, pois deixa de ser um monte de palavras e o registro da matéria na lousa. Eles não ficam copiando e, assim, muda completamente a maneira do aluno interagir, penso eu. (RITA)

### **MÔNADA 3**

#### **ERA ISSO QUE EU USAVA**

Nas escolas estaduais, são duas aulas por semana de Química. Se você tirar os feriados, as "pontes" que os alunos fazem, a semana de prova, as atividades que você tem que dar para a avaliação do bimestre, o que sobra? Sobra muito pouco de aula. Eu uso as poucas aulas que sobram como aulas expositivas, para não perder mais. Nem sei se é perder, mas usar mais uma aula para filme? Por isso, não uso. [...] Para fazer isso, no meu caso, dá muito mais trabalho, que eu não sei se vai trazer um ganho muito grande no aprendizado. Então, fiquei no tradicional mesmo, com aulas expositivas, levando para o laboratório de vez em quando... Era isso que eu usava. (MARIA)

### **MÔNADA 4**

#### **CONCORRÊNCIA**

Nesse ano, quase nem fui para sala de vídeo porque é uma concorrência tão grande entre os professores que querem usar a sala! Tem professor que desenvolve suas aulas só com Datashow e aí tem que usar a sala de vídeo. Como ele é de ciências humanas, pensa que precisa mais. [...] acho complicado por falta de tempo para o planejamento. A gente tem as horas lá dos ATPC<sup>49</sup>, mas estou com 48 aulas semanais. Vejo vários professores com intenção de fazer projetos com trabalhos interdisciplinares. Tem um professor de Biologia no [ensino] fundamental com quem já cheguei a conversar, mas acaba ficando muito corrido

---

<sup>49</sup> Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

nosso tempo. Não conseguimos fazer nada formalmente, não conseguimos concretizar. (RITA)

## **MÔNADA 5**

### **UMA IDEIA DE CIÊNCIA**

Existe a ideia que o livro didático é, muitas vezes, o elemento mais importante na sala de aula. Só que, muitas vezes, ele traz também uma ideia distorcida sobre a ciência: uma ciência que é muito empirista, que observou, conheceu, ou uma ideia de ciência dos ilustres. Lavoisier está lá, Dalton, Rutherford... Então, como uma tentativa de romper com essa perspectiva que o livro didático põe, comecei a investir numa rotina de trabalhar com filmes. Só que comecei com - e não são tantos filmes assim também - *O curandeiro da selva*. O filme se passa na Amazônia e vem um grupo de americanos que estando ali no lugar, percebem que um grupo de indígenas tem um conhecimento sobre uma cera, que é anticancerígena. E tem toda a discussão sobre como é isso, sobre um conhecimento das tribos indígenas brasileiras. E o americano vem e está ali pesquisando, monta um laboratório na selva, para fazer daquilo uma patente, algo que seja vendável, tem uma questão capitalista ali. Então, esse era um filme interessante para discutir com os alunos essa questão de que a ciência não é tão ingênua, não é feita por cientistas neutros. O cientista não está lá para descobrir uma coisa porque ele sempre quer o bem da humanidade! Mas que a ideia era mostrar esse lado capitalista do fazer científico. Tem outro filme que também é um clássico, para nós professores de Química: *O Óleo de Lorenzo*, com a imagem clássica do sonho com as cobras. E no filme o pai também sonha com as correntes... Usava esse filme para explorar essa coisa da intuição, tentando desmistificar uma ideia de ciência que está posta geralmente em livros didáticos. O cinema chegou à minha aula de Química, com essa minha vontade de problematizar essa concepção de ciência, de poder oferecer para os alunos uma forma menos ingênua de olhar a ciência e o cientista. (LUIZ ANTÔNIO)

## **MÔNADA 6**

### **FRESTAS DO CURRÍCULO**

Tem sempre um currículo pré-determinado. Mas tem as arestas, tem as frestas do currículo, só que não posso fugir muito. Não preciso seguir o livro didático, ninguém me obriga... pelo menos isso! Ninguém está lá na sala de aula vendo se estou usando o livro didático com os alunos, mas é claro que os alunos recebem livro didático. A direção os obriga a levar para a escola e o professor não usa! Os alunos e seus pais com certeza acabam reclamando. Tem isso! Rola um sermão nos alunos. Só que não posso pedir para ele deixar o livro em casa ou deixar lá na escola guardado. Assim, acabo usando de vez em quando, meio a contragosto por não gostar daquele livro. Mas, tenho que usar, senão vem no meu ouvido também! Então, norteio pelo plano curricular, pelo plano de ensino. Com as arestas, os buracos que ele me deixa arriscar com o tipo de aula que quero tentar ter. Porque senão tem aquela história: se você tentar mudar muito o assunto... Eu já tive um problema, quando tentei ensinar evolução, o aluno veio reclamar. Foi na Secretaria Municipal por que a família não acredita e vieram falar comigo. Na época, o que a secretaria mandou falar? Que tinha que ensinar as duas coisas, evolução e criacionismo. Disse que não iria ensinar isso, não! Acho um absurdo isso! Responderam-me com um: "Ah!... mas..." Na época, contei para uma professora na USP<sup>50</sup>, e ela me disse que realmente era um absurdo e que não poderia ser feito. Disse a ela que sabíamos, eu e ela, que era um absurdo, mas eles nunca escreverão, sempre falarão no ouvido. Se alguém questionar dirão que é mentira e que nunca falaram isso. São capazes de perguntar onde está escrito que tinham mandado ensinar criacionismo. (MAGAL)

---

<sup>50</sup> Universidade de São Paulo

## **MÔNADA 7**

### **MODISMO**

Acho que as pessoas têm suas particularidades e têm suas histórias de vida e que isso influencia no seu trabalho. Estou falando isso por que não gosto quando vou assistir a aula e o professor usa essa estratégia: passa filme! Não gosto! Prefiro uma aula mais objetiva, uma aula expositiva que vá direto ao assunto. Não sei se é por causa de minha ansiedade. Não sei, mas prefiro. Então, também não consigo usar filme em sala de aula. Também tenho essa sensação de que, porque não gosto, as pessoas também não vão gostar. Então, não me sinto à vontade para fazer isso. [...] Realmente hoje tem esse modismo, todo mundo fica te pressionando, a própria diretoria de ensino fica te pressionando para você usar coisas alternativas. A direção e a coordenação ficam te pressionando, querendo que você faça coisa diferente. Mas acho que é melhor você fazer o “bê-á-bá”, o tradicional, do que você ficar em cima do muro e fazer uma coisa que você não acredita muito, que você não gosta muito. Se der errado alguma coisa, você cai em descrédito e aí para recuperar isso com o aluno, acho que fica difícil. Eu me sinto mais segura, mais à vontade no esquema tradicional, por isso não uso. (MARIA)

## **MÔNADA 8**

### **O OBJETIVO**

Já fiquei em sala de aula com alunos assistindo filme que outros professores propuseram. Percebi que a maioria dos alunos não veem aquilo como uma atividade pedagógica que vá ajudar no aprendizado deles. Eles veem aquilo como uma aula livre, uma diversão, onde eles dormem. A grande maioria fica no celular conversando e uma pequena parte da sala que leva aquilo a sério. Não sei se é por falta de melhor clareza do professor com os alunos sobre o objetivo daquela atividade. Acho que é uma coisa importante mostrar o objetivo daquela atividade e

por isso eles não levam a sério. Então, também é uma razão pela qual não uso isso. (MARIA)

## **MÔNADA 9**

### **TEM UM PROPÓSITO**

Tem gente que passa filme, mas sempre passa filme com algum propósito. Os alunos do EJA acham que passar filme é ficar “enrolando”. Os alunos da manhã gostam, por que para eles parece que quanto menos aula, melhor. De manhã agora, estou dando aula de Física para o 9ºano. Tem cinco alunos na sala que gostam do assunto, enquanto os outros vinte não querem saber. Estão odiando o assunto. Mas tenho que seguir senão a prefeitura me cobra. Querem saber se estou seguindo o cronograma. A coordenadora pedagógica olha meu diário de classe. Assim acho que a maioria dos professores que passam filmes acredita que é preciso ter um propósito. (MAGAL)

## **MÔNADA 10**

### **UM LUGAR PARA CHEGAR**

O filme brasileiro *Césio 137 - O Pesadelo de Goiânia* é um longa-metragem, que teve até pouca repercussão comercial, mas é um filme que o cachê dos atores foi todo doado para as vítimas da época, que tem alguns atores e atrizes até conhecidos. Sou um professor que acredita que toda ação na sala de aula sempre tem um objetivo pedagógico, sempre houve um lugar para chegar, mesmo que à primeira vista isso não fosse explícito. Sei que eu quero trabalhar isso para fazer uma discussão X, e no caso do *Césio 137 - O Pesadelo de Goiânia* o que eu queria era mostrar para os alunos, como a falta do conhecimento científico desprotege as pessoas. Chega um momento do filme que uma das mulheres fala: “nossa! Se eu soubesse minimamente que essa coisa que parece uma borboleta<sup>51</sup> significa radioatividade, talvez não tivesse chegado perto disso!!!” Então, se

---

<sup>51</sup> Referência ao símbolo de segurança.

aquele simples símbolo foi traduzido cientificamente para os alunos da escola, ele pode proteger as pessoas em várias situações da vida. Esse caso do césio 137 ilustra bem isso! Nós vivemos isso pela mídia, tinha depoimentos, matérias de jornal trazendo os depoimentos das pessoas, o relatório da Comissão Nacional de Energia Nuclear que vai pontuando algumas coisas... E a gente percebe também todo aquele fetiche que o césio brilhante provocou, pelos depoimentos: passar no pescoço para fazer um colar, ou passar no sanduíche e ver que o sanduíche brilhava. Toda essa brincadeira era um fetiche com uma coisa desconhecida e que com a ausência do conhecimento científico essas pessoas afundaram. Essas pessoas ficaram no meio dessa tragédia, e esse filme proporcionava para mim uma situação também de falar um pouco de coisas que lemos. São biografias consolidadas. Por exemplo, se a gente for ler sobre a Marie Curie, quando ela descobre o polônio, tem um momento que ela joga o Polônio no rodapé do quarto apaga a luz e aquilo brilha. Ela é uma cientista! Então quer dizer que esse fetiche que o desconhecido provoca no ser humano é geral. Só que assim, Marie Curie estava desprotegida porque era o início da produção desse conhecimento. Porém, em 1987, no acidente do césio 137 em Goiânia, foi com a população pobre em um ferro velho, pessoas que talvez nunca tiveram uma aula de Química decente na escola, ou de Ciências. Pessoas que não faziam nem ideia que aquele tipo de bomba ali podia ser alguma coisa. Agora quando penso tudo isso para preparar uma aula, penso onde quero chegar, a discussão que quero levar para os alunos... Acabei durante esses trinta anos de docência me afeiçoando às narrativas fílmicas que trazem histórias das pessoas. (LUIZ ANTÔNIO)

## **MÔNADA 11**

### **FOI UM DOCUMENTÁRIO MESMO!**

Participei de um projeto interdisciplinar, envolvendo Física e Química. Tinha outro professor de Química na escola e nós trabalhamos juntos. Programamos algumas visitas técnicas, fomos a Petrobrás com os alunos. Usei pequenos documentários

sobre energia e sustentabilidade na sala de aula. Tem uma sala de vídeo na escola que leciono e cheguei a fazer algumas apresentações para turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Mas nós não escolhemos nenhum filme, foi documentário mesmo, que falava de energia e sustentabilidade. (RITA)

## **MÔNADA 12**

### **NÃO FAZ FALTA**

Os alunos nunca me cobraram. Acho que porque a gente se via tão pouco durante o bimestre... Na Química, a gente tem o uso de laboratório, é uma coisa que eles gostam bastante, já era suficiente, eu acho! Eles não reclamavam nunca me cobravam uma coisa diferente nesse sentido. Acho que não fez falta. (MARIA)

## **MÔNADA 13**

### **NÃO COMPROMETEU**

Um dos colegas colocou que: a escola é para trazer esse desconforto. A escola não deve trazer aquilo que não os toca, o que não motiva os alunos, não gera uma discussão, mesmo que seja fervorosa quando se trata de conceitos ditos imorais pela sociedade. O filme traz muita discussão pesada, bem, imaginamos a princípio, pois todos os envolvidos no projeto haviam assistido ao filme e alguns de nós também leram o livro. Bem, pensamos que o filme tinha potencial para gerar um reboliço na turma. Era nossa ideia inicial, gerar o choque, fomos para a escola com a ideia de passar o filme. A escola que trabalhamos não tinha aparelho de som, tinha uma sala que não favorecia a exibição de filmes por não ser escurecida o suficiente e que ficava muito perto da quadra, tinha limitações. Os alunos queriam assistir dublado, nós colocamos, mas não dava para ouvir direito, mudamos então para legendado. Fomos do jeito que deu... Passamos o filme e durante a exibição ficamos com nossos cadernos, tentando anotar as reações dos alunos com o filme, comentários e nos planejamos para a bagunça que fariam. Foi engraçado que durante o *Ensaio sobre a cegueira*, esperávamos

que a sala fosse fazer bagunça, o filme é lento, possivelmente chato para eles, mas foi muito ao contrário. Eles sabiam que estávamos muito envolvidos com o projeto, éramos em 24 professores, todas as semanas lá na escola há seis meses. Quando chegou uma atividade direta nossa eles valorizaram e levaram muito a sério. Bem, adolescentes... Tinha um personagem que eles acharam parecido com um garoto da sala, era só ele aparecer na tela que eles gritavam o nome do menino, mas isso não comprometeu a exibição, os comentários pertinentes iam escapando e a gente anotando. (HARRY).

## **MÔNADA 14**

### **COISAS QUE TOMAM UM TEMPO.**

Há vários problemas quando você expõe um filme na aula: a questão mais importante é a questão prática, de tempo. As aulas são todas “picadas”. É aquela história de sair da sala, levar os alunos para sala de vídeo, esperar eles sosseguem, pararem de se bater... é aquela coisa. Principalmente com (ensino) fundamental: são cinco minutos no mínimo. Tenho que fazer chamada. Coisas que tomam um tempo. Caso o filme seja de duas horas, não dá para passar em duas aulas, serão necessárias três aulas no mínimo. Preciso pensar nisso tudo. (MAGAL)

## **MÔNADA 15**

### **CONTEÚDO**

Felizmente, não tenho o problema de não ter nem uma sala de vídeo, não ter nem um DVD. Felizmente, minha escola tem. Financeiramente a cidade está bem, mas os computadores estão precisando ser trocados, serem renovados, pois já estão com problemas sérios. Só tem uma TV. Poderia ter mais uma, pelo menos. Ter

mais um espaço na sala de Artes. No auditório, fica muito difícil por que o espaço é muito grande e ele é pouco usado, justamente por ser grande e os alunos podem ficar muito espalhados. Então, acho que a gente não tem esse problema, de falta de recurso para uma aula com filme ou computadores. E a diretora já avisou que pediu uma TV nova. Só que tem que ser por licitação e demora. Bem, se todos os professores quisessem usar, aí seria um problema. Mas como poucos professores usam, como eu e mais uns três, acho que não tem tanto problema. É mais a questão do que você quer mostrar para o aluno na sala de vídeo, sabendo que você vai ter que os levar até lá e depois voltar. Sabendo que alguns vão querer aprontar no caminho, vão querer se esconder no banheiro e eu chamarei o inspetor. Não vou lá ao banheiro pegar o aluno e arrastá-lo pela mão. Assim, contorno muita coisa e com outras, me acostumo. Acho legal, passar filme. De maneira geral, acho o filme legal desde que você tenha o objetivo bem claro do que vai usar e o filme seja um filme que tenha conteúdo. Se você vai passar um filme como *O dia depois de amanhã*, acredito que não valha a pena. (MAGAL)

## **MÔNADA 16**

### **NA VIDA, É ASSIM!**

Sempre tentei fazer uma coisa que agradasse à maioria, para ver se os motivaria... É difícil conseguir agradar à grande maioria. Mesmo tendo clareza no seu conteúdo, tendo conhecimento do seu conteúdo e sabendo aonde você quer chegar, acho que não importa o tipo de aula. Pelo menos, para mim não! Então, acho que não é tão necessário! E além do que, penso que o aluno do ensino médio não é mais criança. Cada professor tem seu jeito de ensinar e o aluno tem que se adaptar ao que o professor está oferecendo de alguma maneira porque na vida é assim: na vida você não vai ter tudo do jeito que você gosta, do jeito que você acha que tem que ser! Então, cumpri o meu papel. (MARIA)

## MÔNADA 17

### CENA COMBINADA

Pensamos que se passássemos o filme direto, eles não iriam prestar a atenção! Então, fizemos uma simulação na sala de aula porque queríamos que eles se colocassem na situação daquelas pessoas. Pegamos vários vidrinhos com sulfato cúprico (que é um sal azul, bonito) e espalhamos pela sala de aula. Foi colocado na janela, na cortina, embaixo da carteira e da mesa do professor, no canto da lousa na aula do professor de Física. Aí, quando os alunos entraram para a aula... era uma cena combinada... e aí os meninos começaram a perguntar: "ai professor o que é esse vidrinho?". E o professor deu sequência à encenação, dizendo que não mexessem naquilo que não conheciam, pois não sabiam os riscos. Teve aluno que abriu o vidrinho e quis cheirar. Foi criada uma cena que levou os alunos a refletirem sobre a situação: desprovidos de conhecimento, eles não sabiam o que era aquilo, mas eles estavam com a maior vontade de interagir com o material. Isso é o tal do fetiche que a gente fala, que o desconhecido provoca... Depois o professor mandou guardar os vidrinhos, colocando sobre a mesa dele sem esclarecer nada. Fazia parte do nosso combinado. Na sequência, eles assistiram ao filme *Césio 137 - o Pesadelo de Goiânia*, que abordava justamente uma situação na qual as pessoas estavam vivendo suas vidas, algumas foram para escola, outras não, analfabetos e pessoas com pouco conhecimento. Aí, de repente essas pessoas encontram um determinado material e esse material vira o brinquedo. Só que esse material começa a matar as pessoas, mata os animais, mata os seres vivos. Automaticamente os alunos relacionaram, lembraram-se do comportamento deles com o pó azul. Lembraram que mexeram sem saber o que era. Perguntaram se era radioativo. O professor esclareceu, explicando um pouco sobre o sulfato cúprico. Mas, veja bem, esse tipo de situação pode acontecer na vida de qualquer pessoa: entrar em contato com um material que não conhece ou não tem conhecimento suficiente para lidar com ele, de uma forma segura. No caso desse projeto desenvolvido no Ensino Médio, a ideia era puxar o tema

radioatividade, para que eles fizessem perguntas sobre a radiatividade. Fizemos uma assembleia depois de passar o filme e levantamos todas as questões. Deram mais de 50 questões bem formuladas, sobre tudo que eles queriam saber. E era com base no filme... o episódio de Goiânia não foi simplesmente por mim narrado nas aulas. Ele também não estava num *box* do livro didático. Foi através do filme que eles relacionaram aquilo com a vida real. Então assim, é outro caso que eu sempre analiso a potência que o filme tem de colocar as pessoas dentro da situação e mobilizá-las para a necessidade de se esclarecer cientificamente. (LUIZ ANTÔNIO)

## **MÔNADA 18**

### **NÃO O CONVENCIONAL**

Mais diretamente, depois que estávamos com o tema do fim do mundo e fazendo os encaminhamentos, nós fomos para a escola ver o que os alunos achavam do tema. Colocávamos cartazes espalhados pela escola sem falar nada, só para chamar a atenção. Tipo: “O mundo está acabando”. Eles iam para o intervalo e nós colocávamos os cartazes, quando voltavam nós ficávamos na espreita anotando o que eles comentavam sobre as frases. Eles achavam tudo muito controverso. Resolvemos começar com um filme e usar a reação controversa e sem direcionamento que eles tinham com o tema, para tentar colocá-los em choque. Discutimos muitos filmes. Havia duas correntes de pensamento: uma queria usar um filme direto sobre final do mundo, *2012*, *Um Dia Depois De Amanha*, etc., outro grupo achava que isso seria para depois, para discutir conhecimento específico e que era muito hollywoodiano para levantar uma discussão. Foi quando outro grupo apareceu com *Ensaio sobre a cegueira*. Um filme que fala de certa forma sobre uma situação de final de mundo, mas não o convencional, com extinção parcial da raça humana... O filme trata da extinção da decência humana. Quando esse filme surgiu na discussão do projeto, o grupo todo aceitou muito bem. Mas na prática... era uma turma de 2º. ano do Ensino Médio. (HARRY)

## **MÔNADA 19**

### **A VIDA TEM ESSA DIVERSIDADE**

Eu não sei se eles<sup>52</sup> precisam que seja tudo do jeito que eles acham que têm que ser, sabe? Eles estão acostumados com isso e então vamos seguir por esse caminho. Não! Sempre achei importante eles terem outro jeito... Eu usava outra metodologia, diferente daquela que eles gostavam, que eles estavam querendo ou acostumados, para eles irem se adaptando mesmo. A vida tem essa diversidade. Acho que é até interessante. Acho que foi importante eu fazer aquilo que me sentia segura. Fazer uma coisa por modismo, por que as pessoas acham que tem que ser, por cobrança e sem estar segura, acho que não chegaria a lugar algum com isso... É isso! (MARIA)

## **MÔNADA 20**

### **IMPREGNADA DE VIDA**

Numa fase mais recente, trabalho com os alunos, com um filme produzido pela HBO que chama *A vida continua*. Ele mostra toda a controvérsia e a polêmica em torno da descoberta do vírus da AIDS. É uma narrativa fílmica que é muito impregnada de vida das pessoas: as emoções da vida de cada um! As pessoas estão ali: não é um simples documentário mostrando laboratórios, fatos, cientistas dando depoimentos e pronto. É um filme numa linha que parece ficção, ele tem uma linguagem de ficção, apesar de não ser totalmente de ficção, ele tem um estilo romance. (LUIZ ANTÔNIO)

---

<sup>52</sup> A professora estava se referindo aos estudantes do Ensino Médio.

## **MÔNADA 21**

### **MAIS VELHA**

O professor é muito cobrado na escola para fazer isso! A diretoria, a coordenação da escola, a direção... e no começo, eu ficava incomodada, pois achava que tinha que fazer alguma coisa diferente. Depois, fui ficando mais velha e comecei a perceber que não tinha que agradar todo mundo. Tinha que seguir o meu sentimento, seguir o que eu acreditava. Fazendo aquilo que acreditava, eu cheguei ao mesmo objetivo daquele que fez diferente. (MARIA)

## **MÔNADA 22**

### **ELES FORAM MUITO ALÉM**

Era muito além do que queríamos trabalhar, que era só a interdisciplinaridade entre Física, Biologia e Química. Eles foram muito além, isso é uma coisa que confirma que nós não podemos controlar, colocamos o filme e eles leem como eles quiserem, com as experiências deles... e assim foi. (ANA)

## **MÔNADA 23**

### **QUESTÃO PESSOAL**

Fiquei entre 10 e 11 anos na última escola, antes de me aposentar. O uso de mídia era mais praticado pelo pessoal da área de Humanas. O pessoal da área de "Exatas", não usava. Primeiro, porque era uma dificuldade para usar. A sala de computação tem um monte de computadores que ninguém usava, pois era necessário ter alguém responsável, porque os alunos levavam peças dos computadores. Caso algo sumisse, o professor era responsabilizado. Uma dificuldade! Sala de vídeo só tinha uma! Era uma concorrência entre os professores de Humanas: Geografia, História, Filosofia. Eles que usavam! Então, eu nem entrava na fila! Acho que para eles<sup>53</sup> a "ponte" é mais fácil. Então, eles acabam usando. Para a gente... Bom para mim é muito difícil. Por uma questão pessoal. (MARIA)

## **MÔNADA 24**

### **VALE A PENA?**

---

<sup>53</sup> A professora estava comentando sobre os professores da área de Humanas.

Na minha aula, gosto de passar umas coisas assim: "Doutor House", "Discovery"... coisas assim relacionadas ao corpo humano e que sejam interessantes para os adolescentes. "Caçadores de Mitos"... essas coisas que eles gostam. Então, quando vou usar filme, tenho que pensar em tudo isso, além do fato da sala de vídeo ser de uso da escola. São dez professores e uma sala de vídeo. A maioria não usa. Desses dez, quem usa sou eu e mais uns dois ou três professores lá na escola. Tenho tudo isso em mente: tem o tempo, o currículo para ser cumprido, o plano curricular – plano de ensino que a prefeitura exige que a gente cubra ao longo do ano. Tem tudo isso para pensar! Então quando penso nisso, me vem a pergunta: "será que vale a pena assistir um filme com os alunos?" (MAGAL)

## **MÔNADA 25**

### **QUE NÃO SUMA NADA...**

É complicado usar a sala de multimídia na escola estadual, por que o professor está sempre sozinho com uma classe com 40 alunos, tendo que cuidar para que não suma nada da sala. Ainda se houvesse alguém para ajudar, ligar e colocar aquilo funcionando... Era difícil! Então, eu achava meio que inviável usar. A mesma coisa era ir ao laboratório com 40 alunos: primeiro porque não tinha laboratório na minha escola! Era uma sala de aula e, em grupo, a atividade tinha que ser realizada em cima de uma carteira. Em uma aula, tinha que expor o experimento, dividir o material. Depois, às vezes, terminava o experimento em cima do final da aula e tinha que recolher tudo aquilo com outra aula para dar. Ficava muito difícil fazer tudo sozinha. Precisaria de alguém para ajudar, para apoiar. Penso que o professor, na escola estadual, faz milagre, porque não tem... Em escolas particulares, o professor conta com assessoria para montar as aulas no computador, na sala de vídeo. Na escola estadual, não tem! Então, é mais difícil. (MARIA)

## **MÔNADA 26**

### **TUDO JUNTO**

Então, passei o filme "127 horas" [...] Passei para eles [estudantes], no ano retrasado e no ano passado. Passei para falar sobre sobrevivência, sobre alguns sistemas do corpo, falar sobre sangue, hemorragia, falar de um monte de coisas, a partir do filme. Então, o filme dá para usar para ensinar sobre ossos, músculos, sobre o caráter da ciência. Liguei com o filme, a questão de sobrevivência do ser humano. Usei num período em que eu falava do corpo de uma maneira geral, mas poderia ter usado para algum sistema específico, tentando ligar as coisas, os sistemas. No 8ºano, trabalha-se os sistemas do corpo. Trabalhamos com sistema digestório, depois respiratório, circulatório, urinário, esquelético, muscular, tudo separado. Tento, com algumas coisas, mostrar para eles que está tudo junto, que todos trabalham juntos. Então, esse é um exemplo de filme que já usei. (MAGAL)

## **MÔNADA 27**

### **ENCRENCA**

Para eles, aula é escrever na lousa! Quando levo filme, ou um documentário, o material precisa estar relacionado com alguma coisa, senão eles reclamam! EJA é assim! Mas se eu expuser um filme e cortar antes do seu término, mesmo assim eles vão reclamar, pois prefeririam ficar em casa. Eles geralmente trabalham, tem filhos e estão cansados. Querem que tenha aula, dentro de uma concepção de aula, que eles têm: tradicional mesmo! Para eles, aula é escrever na lousa. Escrever, copiar, fazer exercício. Então, até que ponto vale a pena ficar forçando? Eu me arrisco a fazer uso da sala de vídeo no EJA, uma vez por semestre, às vezes duas. E assim, quando eu vejo que é uma sexta feira, quando vem poucos alunos e eles estão cansados... aí poderia ser uma coisa diferente. Então posso usar alguns vídeos bem ligados ao conteúdo. Mas se for querer passar filme mesmo, aí é pedir para arranjar encrenca. (MAGAL)

## **MÔNADA 28**

### **DISCUSSÃO TÃO REAL**

O PIBID foi algo bem maior do que os dias de atividade dentro da escola, por trás da atividade na escola, passamos meses desenvolvendo, preparando e fazendo escolhas dentro do grupo. Esse processo das escolhas foi fortemente direcionado ao uso de mídias. Eu lembro que quando estávamos na preparação, foi sugerido que levássemos vídeos e clips para levantarmos o tema. Teve um amigo meu que levou um vídeo que eu achei muito legal. Era um trecho do filme do *Pokemon*, com a ideia de pensar que se eles fossem aos animais, qual seria a ideia de extinção e evolução naquele cenário e que se adequava a entender no nosso cenário. A partir de um filme do *Pokemon* e um processo de extinção e evolução, do filme ele fazia um paralelo com o que aconteceu com os dinossauros. No trabalho final não usamos esse material, mas para a discussão que fazíamos na época isso foi muito interessante. Ele chamou um desenho, que normalmente vemos com outros olhos e trouxe uma discussão tão real. (HARRY).

## **MÔNADA 29**

### **MINHA CARA**

Fui usando filmes porque queria que isso fosse um caminho para discutir concepções de ciência, a importância do conhecimento científico. Quero dizer: eu tinha temas que esses filmes me ajudavam a debater. Não digo que esses temas não estavam no currículo: até estavam! Mas acabou ficando muito com a minha cara, com o meu jeito de tratar o assunto. (LUIZ ANTÔNIO)

## MÔNADA 30

### NÃO CONTROLEI

Numa fase mais recente, comecei a trabalhar com outro filme que se chama: *Minha vida em cor de rosa* aquela história do Ludovic, que é um menino que quer ser menina. Na verdade, o Ludovic é alguém que só nucleia e expõe os problemas de todo mundo. O problema não está no Ludovic! O problema está na rua, no bairro, na família, na maneira de ser homem e de ser mulher naquele lugar, nas relações entre patrão e empregado. Afinal de contas, o Ludovic se apaixona pelo filho do patrão do pai dele. Então, o pai dele é demitido! É uma história de muita dor, muita tragédia, como sempre digo, muita violência (apesar de não cair uma gota de sangue). Ao mesmo tempo, é um filme muito colorido, muito musical. Mas não como os filmes americanos! É uma produção franco-belga e tem uma delicadeza na narrativa, pois mistura um pouco o imaginário. Tem a boneca que o Ludovic brincava, e essa boneca é a personagem que o salva das situações de apuros. Na cabeça dele, ele fica viajando naquilo. Uma vez passei esse filme, para discutir sexualidade, num curso para outros professores. Naquela classe, tinha uma mocinha muito bonitinha grávida. Quando acabou o filme, ela estava com os olhos brilhantes, vermelha, quieta, raivosa, Aí, ela falou que não era obrigada a ver aquilo que aquilo era um absurdo. Perguntou como que eu tinha gastado uma parte da minha aula para mostrar uma coisa imoral como aquela e disse: “sinto muito professor, eu vou embora!” Pegou sua bolsa e foi embora! A classe ficou boquiaberta. Posso fazer milhões de análises sobre as razões pelas quais essa grávida agiu assim, dos medos que tem dentro dela. Talvez ela estivesse com medo de estar esperando um Ludovic... não sei, não conheço essa pessoa, não posso falar nada sobre ela. Mas foi uma coisa que me desconcertou porque não saiu do jeito que eu tinha pensado. Tenho um compromisso meu comigo mesmo: da mesma forma que eu quero que os filmes mobilizem as emoções das pessoas sem eu ficar controlando, eu também não controlei esse episódio. Quando a moça saiu com a bolsa, toda vermelha e lacrimosa, não fiquei explicando para classe porque eu achava que ela tinha saído! Ela saiu, ficou um silêncio de alguns minutos, e a aula continuou. Não dei a

mínima explicação, nem fiquei argumentando nada. Não falei nada! (LUIZ ANTÔNIO)

## **MÔNADA 31**

### **CINEMA COMO ERRO**

A principal experiência que tive utilizando o cinema, foi com o filme *Colecionador de Ossos*, mas existem outras ideias que a gente já trabalhou. É interessante usar o cinema como erro [...] expondo erros físicos. [...] O cinema na minha visão pode ser utilizado de várias formas dentro da sala de aula, pode ser usado para provocar. Há questões de linguagem e temas científicos, por isso acredito que o cinema é uma fonte muito rica, porém pouca explorada no contexto de Ciências [da Natureza]. (BUG)

## **MÔNADA 32**

### **SUPORTE**

Hoje sabemos que as aulas de Ciências Humanas utilizam muito mais o cinema. As disciplinas da área de Ciências da Natureza não consideram o cinema como uma fonte de trabalho. Isto está começando agora, mas ainda é muito pouco diante daquilo que ele é capaz de oferecer. [...] Os estudantes jovens assistem mais séries do que filmes. Numa situação, ao trabalhar com o tema de técnicas forenses, usamos o filme *Colecionador De Ossos*. Foi em uma aula de Química, depois começamos a debater essas técnicas por um episódio do *CSI*, que de certo modo aborda uma série de conceitos físicos, químicos e biológicos. Então, um deu suporte para o outro. Você pega o *Colecionador De Ossos* tem muita riqueza de conceitos na parte de fornecer pistas de Química. Por outro lado, o *CSI*, por ser mais detalhado, tem vários contextos desde a parte biológica, forense, vegetal. (BUG)

## **MÔNADA 33**

### **NA GRADUAÇÃO**

Fizemos três oficinas na época, uma foi sobre meio ambiente, a outra sobre os sentidos – trabalhamos o olfato – e a terceira foi sobre ciência forense. Para ciência forense foi trabalhado o seriado *CSI*, o meu grupo, que trabalhou o olfato, escolheu o filme *Perfume de Mulher*, particularmente a cena que o Coronel Frank Slade<sup>54</sup> descreve Donna<sup>55</sup> pelo cheiro do perfume dela, “ela tem um cabelo castanho claro, ela é assim, é assado”. [...] nós trabalhamos esse filme. Para o tema ambiental, o outro grupo trabalhou com *Erin Brockovich - Uma Mulher de Talento*, nesse filme que tem um caso de contaminação por cromo. Foram esses três filmes. Foram três oficinas, cada uma com um grupo de três alunos, que faziam estágio na mesma escola. Experimentalmente fizemos uma destilação por arraste de vapor e uma apresentação sobre os feromônios além de passar o filme também. Começamos com o filme, discussão com a sala, depois uma apresentação, por último o experimento. Isso, que foi na graduação. Quando eu fiz a Licenciatura. (RITA)

## **MÔNADA 34**

### **USAR CINEMA, POR EXEMPLO...**

Queria ter programas para fazer edição dos filmes. Tem filmes que estou assistindo que acho muito interessantes. Tem tudo a ver! Os alunos perguntam muito sobre algumas coisas. Quando estou assistindo e algo me chama atenção, penso: “Puxa! Isso dava para fazer um link legal com aquilo e tal!” Eles são muito estimulados pelo visual no mundo atual: é o tablet, é o celular, é o computador. O tempo todo eles estão ligados e na sala de aula, eles não têm muito estímulo. É um choque entre o que recebem do mundo e o que eles vêm em sala de aula: o

---

<sup>54</sup> Al Pacino

<sup>55</sup> Gabrielle Anwar

quadro lá na frente e o professor. A escola [pública] não tem equipamentos. Esbarro em outros problemas, muitas vezes preparo alguns experimentos, levo os alunos para o pátio porque tem mesas! Mas o pessoal da limpeza está limpando lá e não quer que o professor saia da sala de aula! Às vezes, faço o experimento na sala de aula, fica meio tumultuado, não tem uma torneira! Agora abriu a sala de informática e quero fazer alguns experimentos virtuais para aproveitar que tem internet. Entretanto, não abriu uma agenda para os professores poderem marcar e levar os alunos, [...] eu fico na intenção de fazer mais coisas, como usar cinema, por exemplo. (RITA)

## **MÔNADA 35**

### **TÍNHAMOS MUITO QUE APRENDER**

Na aula seguinte à exibição do filme nós fomos para a discussão sobre o que acharam interessante. Era uma sala muito quieta, não se expressavam no começo do projeto. Eram tímidos, víamos que tinham muito o que falar, mas não se expressavam. Havíamos acompanhado durante o filme a ansiedade e tensão... Tem cenas muito fortes... percebíamos que eles tinham muito a contar, a falar, mas não se expressavam. Quando trouxemos para a discussão poucos alunos falaram e o grupo concordava ou discordava sem muito se expressar. Uma aluna muito religiosa não gostou do filme e não concordou com a ideia transmitida por ele dizendo: *Esse filme só mostra o mau do mundo*. Ela se expos em relação ao tema seguindo sua base religiosa e isso inibiu os outros, que se sentiam debatendo contra a religião. Isso é um assunto delicado. Eles não se percebiam debatendo um tema ou outro e sim uma religião e coisas contra ela. Se os alunos traziam temas ligados à religião, eram questões que não sabíamos como lidar. Nós nos fragilizamos, nos acanhamos, não sabíamos como lidar... Depois discutindo no grupo de professores nós percebemos que se tivéssemos trabalhado com um filme como *2012* nós não teríamos percebido isso. *Ensaio sobre a cegueira* não trouxe conhecimento científico a ser debatido, mas era um

filme que discutia ética sobre várias formas, dele foram levantados temas que não encontraríamos num trabalho de Ciências da Natureza com um filme mais técnico e de discussão de conhecimentos científicos. O filme nos mostrou uma coisa que não perceberíamos de outra forma, trouxe a sensibilidade dos alunos ao trabalho a partir de questões tão tensas, e nós não teríamos percebido de outra forma. A gente percebeu também o quão imaturos éramos para lidar com aquilo. Tínhamos como certeza estar lá para ensinar e percebemos que estávamos lá para aprender, a gente não sabia nada. (HARRY)

A partir da apresentação desse conjunto de mônadas, sigo agora no próximo capítulo, trazendo a ressignificação possível a partir do meu ponto de vista de pesquisadora. Para Benjamin (2012-a), o que diferencia o romance da narrativa é que essa última não carece de explicações. Não explicarei cada narrativa, instituindo verdades de forma analítica, atribuindo a cada um dos entrevistados um pensamento ou uma concepção. Considerando que quem adensa a narrativa é o ouvinte, passo agora a fazer esse adensamento, refletindo sobre elas e trazendo possibilidades de compreensão a partir das histórias narradas.

## CAPÍTULO 4

### RESSIGNIFICANDO A TECELAGEM

*Mercadora chinesa*

*Nos tempos que correm ninguém pode agarrar-se àquilo que “sabe fazer”. O trunfo é a improvisação. Todos os golpes decisivos serão desferidos com a mão esquerda.*

*Há um portão, no início de um longo caminho que, monte abaixo, leva à casa de..., que eu visitava todas as noites. Quando ela se mudou, o portão aberto passou a estar diante de mim como a concha de uma orelha que perdeu o ouvido.*

*Ninguém consegue convencer uma criança já em roupa de dormir a ir cumprimentar as visitas que chegaram. Os presentes, assumindo o ponto de vista superior dos bons costumes, insistem com ela, para vencer o seu acanhamento, mas em vão. Poucos minutos depois ela aparece na frente das visitas, mas completamente nua. Entretanto, tinha-se lavado.*

*A força com que uma estrada no campo se nos impõe é muito diferente, consoante ela seja percorrida a pé ou sobrevoada de aeroplano. Do mesmo modo, também a força de um texto é diferente, conforme é lido ou copiado. Quem voa, vê apenas como a estrada atravessa a paisagem; para ele, ela desenrola-se segundo as mesmas leis que regem toda a topografia envolvente. Só quem percorre a estrada a pé sente o seu poder e o modo como ela é, a cada curva, faz saltar do terreno plano (que para o aviador é apenas a extensão da planície) objetos distantes, mirantes, clareiras, perspectivas, como a voz do comandante que faz avançar soldados na frente de batalha. Do mesmo modo, só quando copiado o texto comanda a alma de quem dele se ocupa, enquanto o mero leitor nunca chega a conhecer as novas vistas do seu interior, que o texto – essa estrada que atravessa a floresta virgem, cada vez mais densa, da interioridade – vai abrindo: porque o leitor segue docilmente o movimento do seu eu nos livres espaços aéreos da fantasia, ao passo que o copista se deixa comandar por ele. A arte chinesa de copiar livros era garantia incomparável, de uma cultura literária, e a cópia, uma chave dos enigmas da China (Walter Benjamin<sup>56</sup>).*

Ao escrever e discutir o projeto de doutorado, não tinha a ideia do poder da rememoração, não havia sentido ainda a ação de rememorar e ressignificar, nem tampouco a força adquirida na relação com essas memórias para podermos caminhar na ressignificação da nossa própria história. Ao rememorar o passado, não o fazemos na íntegra. A rememoração se dá em outro espaço/tempo, pois já somos outra pessoa. A cada passagem entre o passado e o presente, a reconstrução parece se dar nas novas perguntas que surgem ao longo da vida, perguntas que não eram possíveis dentro do que éramos no passado. Na reflexão

---

<sup>56</sup> BENJAMIN, 2013, p.13

sobre essas experiências, talvez consigamos perder certezas individuais e contar outra história, na relação com as memórias, produzindo novas histórias coletivas. Assim como Benjamin (1994) escreve na mônada “Tiergarten” *é preciso aprender a se perder, para poder se encontrar em outro lugar.*

Ao iniciar a tessitura deste trabalho, já no memorial senti na pele a importância da resignificação, mais particularmente na ação de (re)juntar as ideias e compor o memorial. Tomada pela emoção de minhas próprias memórias, me percebi (re)significando minha vida profissional, escolhas, concessões e buscas. Gratifiquei-me por estar no caminho de ouvir professores na tentativa de dar visibilidade aos seus saberes-fazer, considerando em cada entrevista, a ação de rememorar, nos aconselhando ao falar sobre as dificuldades e conquistas das práticas de sala de aula. Ao término de cada narrativa oferecida a cada entrevista, ouvi a expressão amistosa: *"espero ter contribuído"*. Os professores ouvidos reforçaram em mim a ideia de que, para pensar o cotidiano escolar, é preciso estar nele ou, pelo menos, se dispor a ouvir os sujeitos que o vivem e o fazem acontecer.

Com a leitura de Certeau, é necessário incorporar um novo olhar para a relação de espaço e lugar, considerando o ato de apropriar-se de algo que faz parte das vidas comuns. Ao engendrar novos usos, emergem práticas comuns, experiências particulares, solidariedade e lutas que organizam o espaço das narrativas determinando um campo. Certeau explica que, para ler e escrever sobre a cultura ordinária, é necessário reaprender operações comuns e reconfigurar a capacidade de fazer análises. Com a ideia de amadurecimento, nos diz que o exame dessas práticas não é um retorno aos indivíduos, pois nelas há um rompimento do individual indo ao coletivo, ao sujeito social, havendo sempre a integração. Observar os sentidos nas artes de fazer de sujeitos da Educação, como os professores, é uma forma de legitimar saberes e valores que estão presentes nas práticas do coletivo escolar em táticas próprias.

Percebi no contato com esses professores - e penso estar evidente em suas narrativas e nas mônadas - que embora se fale muito sobre a docência como

missão, não é isso que orienta suas artes de fazer no cotidiano. Senti nos professores posições assertivas que envolvem a busca de si e de seu valor profissional, além de significativa identidade com a disciplina que lecionam. Petrucci-Rosa (2015) analisa essa questão e com base, num conjunto significativo de narrativas de professores do Ensino Médio, acerca de suas relações identitárias com as disciplinas escolares que representam na cultura da escola, afirma que:

A formação disciplinar produz efeitos de sentido em suas práticas discursivas que levam a certa proteção de sua identidade, no contato com outros profissionais no cotidiano da escola. Tal proteção identitária pode ser um último recurso para a necessidade de apego a um sentimento de estabilidade. (p. 158)

Nas narrativas docentes ouvidas no presente trabalho, ficaram marcadas as disciplinas que lecionam, seus conhecimentos e posicionamentos em relação às suas práticas como professor de Biologia, Física, Química, ou Ciências (Mônadas 1 - *É minha decisão e meu próprio risco*; 3 - *Era isso que eu usava*; 6 - *Frestas do currículo*; 26 - *Tudo junto*, 31 - *Cinema como erro* e 32 - *Suporte*).

Essa questão identitária disciplinar na relação com o cinema requer um esforço de análise que vale a pena aprofundar. Ao longo de sua história, o cinema tem sido entendido como entretenimento para muitos de seus espectadores, e também como veículo capaz de estabelecer regimes de verdade, justificando escolhas, e até a violência, desde que fosse do "certo estabelecido sobre o errado", do "bem determinado contra o mal", do "regime político vigente contra o do outro". Em outros momentos, o cinema trouxe a ideia de mudança, de luta e de transformação. Tentando compreender as dinâmicas entre a produção dos filmes e a plateia espectadora por meio dos modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), é possível perceber que nem sempre os objetivos planejados são atingidos. Há a possibilidade de não se atingir o perfil esperado de espectador ou, também, este pode ser sensibilizado de modo diferente daquele esperado no ato de produção (Mônada 30 - *Não controlei*).

O currículo, também ao longo de sua história, tem estabelecido quais são os conhecimentos que devem ser transmitidos em detrimento de outros. Disciplinas e conteúdos dessas disciplinas são modificados de modo a ajustar a formação do estudante e as formas de docência, para obter o "produto desejado".

Muitos daqueles que trabalham com cinema foram fazendo dessa arte uma forma de criticar ou apoiar o sistema, de anunciar novas formas sociais, de reivindicar mudanças. Muitos praticantes do cotidiano escolar têm inventado artes de fazer para modificar ou apoiar o sistema, algumas vezes anunciando novos caminhos, novas práticas, demonstrando a criatividade em sala de aula.

Currículo e cinema podem ser comparados a partir da ideia de modos de endereçamento. Ellsworth (2001) discute a preparação da aula, endereçando-a a um tipo de aluno e considero que também currículos são desenvolvidos, pensando-se no tipo de indivíduo que se quer formar. Mas assim, como nem sempre o espectador é aquele que o produtor esperava ou não está posicionado da maneira esperada, também nem sempre a aula que se prepara sensibiliza os alunos da maneira que o professor esperava. Assim, os currículos também podem ser interpretados por professores que se distanciam daqueles esperados. Os professores podem criar suas táticas certeunianas, adaptando-se às questões do cotidiano de suas escolas e de seus alunos.

Através das narrativas dos professores, expressas aqui em mônadas no estilo benjaminiano, sinto que o cinema tem sido usado em muitas situações, mas que ainda, nas escolas, as salas e os projetores são preferencialmente destinados aos professores de disciplinas escolares da área de Humanidades (Mônadas 4 - *Concorrência*; 22 - *Questão de pessoal* e 32 - *Suporte*).

Os professores de disciplinas da área de Ciências da Natureza ainda estão experimentando, sentem necessidade de inovar, mas tiveram poucas oportunidades de discutir possibilidades de uso do cinema em sala de aula ao longo de suas licenciaturas. (Mônadas 11- *Foi um documentário mesmo!*; 14 - *Coisas que tomam um tempo*; 27 - *Encrenca* e 34 - *Usar cinema, por exemplo...*).

Nessas práticas, há sempre a possibilidade de surpresas, pois nem sempre a discussão esperada com um determinado filme é aquela que o professor imaginava. Há narrativas que mostram que, mesmo situações de sala de aula que aparentemente fugiram do controle ou que trouxeram reações adversas, sempre produziram significativos efeitos de formação, tanto nos professores, como em seus estudantes (Mônada 30 - Não controlei!).

Evidenciando que a formação de professor se dá nos cursos de licenciatura e vai se consolidando com a prática. Não basta dominar o conhecimento específico, há a necessidade de viver situações como educador e se isso acontecer com acompanhamento de professores experientes, certamente, será melhor. Nesse sentido, os currículos de licenciaturas podem fomentar situações como essas que envolvem tomadas de decisão, direcionamentos em sala de aula e escolhas metodológicas (Mônada 33 - Na Graduação; 35 - *Tínhamos muito que aprender*). Os professores entrevistados relatam suas experiências em sala de aula, lidando muitas vezes com imposições, questionamentos ou mais suavemente: pedidos de seus gestores, de que deve se fazer uso de novas tecnologias, porém não foram preparados para o uso de cinema durante as licenciaturas, apenas os professores mais jovens, que se envolveram com PIBID tem essa experiência (Mônada 2 – Uma relação diferente). O uso de cinema em sala de aula, para professores da área de Ciências da Natureza se dá para aqueles que já gostam de ir ao cinema, que já o veem como arte e entretenimento.

Ao escolher um filme e a forma de exibi-lo para seus alunos, o professor pode inventar formas de “edição” do filme, selecionando trechos, fazendo pausas inesperadas, articulando diferentes pontos da narrativa, ou seja, o professor pode exibir partes de um filme, ou exibir com pausas e comentários ou exibir na íntegra para depois comentar e trabalhar. Nesses caso, o papel do professor se aproxima do exibidor do início do século XX, que além da exibição, controlava a música e a sequência entre os eventos associados (Mônadas 32 - *Suporte* e 34 - *Usar cinema, por exemplo...*).

A percepção do controle editorial do filme, seja na sua exibição ou nos estúdios, é tema que me chama a atenção, pois me parece ser outro ponto interessante do papel do professor. Ao fazer uma pausa e fomentar a discussão da cena, às vezes até deslocando o sentido inicial do filme, dando ênfase a uma cena que poderia não ser percebida pelo espectador usual na sala comercial de exibição, o professor muda o filme e se transforma num novo editor, mudando o endereçamento do filme. A mesma reinvenção pode se dar com aquele que recorta um filme e exhibe apenas uma ou outra cena, alterando a narrativa fílmica inicial, se apropriando de partes da história.

Por outro lado, quando o professor expõe um filme inteiro, sem cortes ou pausas, mesmo assim, por mudar o ambiente de exibição, a sala, as cadeiras e o som, ao levar o cinema para a escola, ele está mudando os modos de endereçamento do filme. Quando uma aula preparada ou um projeto específico, definido e programado, é levado à escola, esse ato faz com que o cinema perca seu caráter de entretenimento e se transforme em material didático e pedagógico (Mônada 10 - *Um lugar para chegar*). Em tempos de muita informação disponível, estudantes, através de imagens e sons, se sentem atraídos pelo cinema e nele reconhecem o trabalho do professor com devolutivas de aprendizado, com descobertas e questionamentos (Mônada 17 - *Cena combinada*). Nesse contexto de ensino, as narrativas também me permitiram perceber que há filmes cuja exposição é mais favorecida para alunos do período diurno (Mônadas 9 - *Tem um propósito* e 27 - *Encrenca*). Um problema encontrado por alguns professores entrevistados foi a questão do tempo. Mais uma vez, como praticantes do cotidiano, esses professores reinventam suas práticas se valendo de "curtas" ou de pequenos vídeos do *youtube*. (Mônadas 1 - *É minha decisão e meu próprio risco* e 14 - *Coisas que tomam um tempo*)

Embora os documentários sejam envolvidos por linguagens fílmicas da mesma forma que qualquer outra expressão cinematográfica, eles parecem ter um caráter mais aceitável entre os muros da escola, parecem falar do lugar da verdade, talvez com a mesma verdade aceita dos livros didáticos, ou até em

pequenos vídeos encontrados no *youtube*, eles estão com o conhecimento específico ali, tratado diretamente, o que seria um risco ao se tratar de uma animação (Mônada 11 – *Foi um documentário mesmo!*; 28 – Discussão tão real).

Ainda na leitura das mônadas produzidas pelas narrativas docentes que compõem o quadro empírico dessa investigação, encontro praticantes do cotidiano que discutem as estratégias (CERTEAU, 2012) desenvolvidas por gestores que procuram determinar maior utilização de metodologias ligadas ao uso de computadores, datashow ou vídeos (Mônadas 2- *Uma relação diferente* e 7 - *Modismo*). Apropriando-se com criatividade de astúcias silenciosas e sutis, professores produzem para si mesmo e para seu grupo de estudantes um jeito peculiar de seguir e trabalhar, a partir do que lhes é imposto (Mônadas 1 - *É minha decisão e meu próprio risco* e 6 - *Frestas do currículo*). O olhar otimista de Certeau sobre essas relações inventivas no cotidiano é essencial a esses professores, de modo a lhes trazer mais credibilidade e reconhecimento às suas práticas pedagógicas.

Professores, assim como estudantes, têm hoje conhecimento das tecnologias, de muitas das ferramentas e possivelmente as usariam se a estrutura escolar assim lhes permitisse. Talvez em escolas de ensino privado, com um menor número de alunos por turma e/ou multimídia nas salas de aula, parece ficar mais fácil desenvolver práticas pedagógicas que não são exclusivamente pautadas em sistemas de ensino, livros didáticos e de anotações em lousa. No entanto, as narrativas docentes mostram preocupações que vão além desse aspecto. Os narradores dessa investigação compõem um grupo plural, com professores mais jovens e outros mais experientes; alguns são professores de escolas de redes públicas e outros de escolas privadas. A pluralidade presente nas culturas escolares aqui representadas é refletida também no espectro de currículos praticados, cada um à sua maneira e dentro de suas possibilidades. São professores que, na perspectiva do cotidiano, inventam e transformam o lugar no espaço escolar.

Nessa pluralidade, que convergências podem ser consideradas? Dos aconselhamentos produzidos a partir das narrativas ouvidas, percebo o envolvimento e a cumplicidade dos professores com seus estudantes. Identidades docentes são adensadas em suas ações, com a aceitação e reconhecimento dos estudantes, de suas famílias e da escola. De forma interessante, esses professores, mesmo que invistam em ações diferentes, se percebem através de seus estudantes, com o sentimento de que estão cumprindo seu papel de educadores. Quando o desejo de desenvolver determinadas práticas curriculares em sala de aula não pode ser suprido, por causa do tempo exíguo ou das pressões dos estudantes, o professor angustia-se, mas inventivamente recria seus propósitos pedagógicos.

Com excessão da professora Maria, mas ela propositadamente foi incluída como contraponto, percebo, também, ao ouvir os demais professores, o quanto lhes é importante preparar a aula com uso de imagens, não só na escolha e no modo de fazer, mas também no sentido de esclarecer aos estudantes os objetivos do trabalho proposto. Nesse sentido, Mônica Fantin (2007, p. 02) afirma que: *o filme num contexto formativo será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais, e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa*. É necessário que sejam tomados cuidados não só com a história contada dentro dessa ou daquela linguagem, ou do conteúdo como fonte de informação, mas também uma organização didático-pedagógica no sentido da formação do indivíduo (Mônadas 8 - *O objetivo*; 9 - *Tem um propósito* e 10 - *Um lugar para chegar*).

Em consenso com Certeau, reafirmo que o grupo de narradores não se caracteriza apenas pelo tipo de cultura que produz, mas sim pelo uso que dela faz. Em relação aos valores morais, moda, comportamento, vitimização e cultuação de heróis que vêm trazidos pelo cinema, têm relações humanas, ambientes, cenários, paisagens. O cinema pode nos ajudar a fazer uma espécie de estudo do meio<sup>57</sup> na

---

<sup>57</sup> Atividade geralmente interdisciplinar que se desenvolve em ambientes externos à sala de aula ou à própria escola, porém, numa definição pessoal, faço o deslocamento pensando em atividade prática escolar,

África, na Europa Medieval, na América de 1492, na Revolução Francesa, ou na Primeira Grande Guerra. Ele pode nos mostrar um lado, a história contada pelo vencedor, mas sem dúvida, podemos questionar e trabalhar o que o outro poderia pensar. Num jogo entre cinemas produzidos em diferentes tempos e espaços, um possível confronto pode ser usado para o debate.

As leituras de Certeau nos dão visibilidade e compreensão de que o uso e o consumo de artefatos culturais por professores e estudantes os levam a criar e inventar o currículo praticado. Nesse trabalho sobre usos do cinema em sala de aula, podemos perceber que além das imagens que emergem da narrativa fílmica, as observações dos professores com suas pausas e comentários recriam as obras. Essas intervenções docentes são consideradas aqui como criações que os professores, usuários desses artefatos, fazem a partir de “bricolagens”, burlando regras e desenvolvendo suas táticas no cotidiano escolar.

---

visando a dar uma melhor compreensão do mundo e a superação de desafios presentes em sala de aula, que possam ser melhor percebidos e apreendidos na relação com outras fontes e formas de visualização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, o cinema não foi escolhido como tema exclusivo da pesquisa, mas sim como parte de algo mais amplo que envolve a compreensão de como imagens em movimento, sons e signos são produzidos pela cultura e como tal produção é usada para fins educativos. Os modos de vida e os sistemas de valores de uma sociedade podem ser revelados em seus artefatos culturais, por isso, dentre esses, escolhi estudar os usos do cinema na escola, em particular nas aulas de Ciências da Natureza.

Como afirmado nos capítulos iniciais, além de conquistar seu espaço como arte e entretenimento o cinema serviu a indivíduos, governos, sistemas políticos e econômicos já no início do século XX, tentando instituir o que seria “o certo e o errado”, a maneira de vestir, andar, viver e amar, por exemplo.

Sem ilusão, o que mais se vende é o cinema escapista. Com ele, devido à constante insatisfação humana com a vida – seja com o trânsito, com o trabalho, com a família, com os professores, com o estudo – o ser humano se envolve e mitifica o passado ou o futuro, vivendo sonhos. Em geral, esse tipo de cinema traz a apresentação do personagem principal, alguns conflitos, pertinentes a seu tempo. Conflitos com o grupo, a família ou a sociedade, por exemplo. E um terceiro ato que fecha, completa a história. O último ato dá a resposta esperando que nenhum outro significado possa ser observado. Porém, quando o professor exhibe o filme a seu modo, pausando ou chamando a atenção para uma cena ou um detalhe de cena, ele está agindo como um resignificador, portanto, realmente não importa muito o tipo de filme, basta que tenha um tema pertinente e seja adequado à faixa etária dos alunos. O desenvolvimento da prática e do gosto pela sétima arte pode se dar com qualquer tipo de filme. Podemos começar com aqueles que mais se aproximem da linguagem comum aos alunos, seus hábitos e sem choque apresentar outras formas de se fazer cinema, esperando que assim eles aprendam a *ver* com outros olhos.

A montagem, iniciada, ou pelo menos bem utilizada por Griffith (uso de primeiros planos) e Eisenstein (montagem expressiva) é o que determina a instauração da estética do cinema. Com ela o cinema tem unidos os discursos da câmera, iluminação, edição, cenário, som e trilha sonora. A complexidade de uma produção cinematográfica mobiliza o espectador a uma leitura ativa do filme. Com o auxílio do professor a história diretamente narrada pelo filme ou a história que se quer observar, precisa ser examinada, de modo a que se formulem hipóteses sobre a evolução da narrativa e seus significados. O envolvimento e atenção são importantes para a interpretação, a análise e sem dúvida alguma para o prazer que um filme possa proporcionar.

Comprometo-me aqui, na etapa final do trabalho, a retomar as questões de investigação que me mobilizaram durante todo esse percurso e apresentar um modo de compreensão sobre elas. Nesse sentido, retomando a minha primeira pergunta<sup>58</sup>, pude observar que professores, em suas artes de fazer, têm encontrado no cinema possibilidades para discussões em sala de aula, levantando temas e estruturando projetos. Aliás, os professores entrevistados, apresentaram diferentes usos, podendo tanto iniciar temas com problematizações que foram ressignificadas a partir das imagens fílmicas, como também partir de contraexemplos e erros em filmes de ficção científica para questionar as relações entre as narrativas fílmicas e o conhecimento científico. Nesse sentido, a professora Maria se constitui uma exceção, pois não gosta de cinema, não gostava de aula com cinema como aluna e, conseqüentemente, como professora nunca usou. Já os demais professores reafirmaram seu gosto pessoal pela sétima arte, desdobrando esse apreço até para séries de TV.

Devido ao poder imagético das mônadas, podemos nos ver nas escolas ressignificando as situações narradas pelos professores e no reencontro com minhas questões iniciais<sup>59</sup>, percebo professores levando material produzido como entretenimento, para a escola. Assim, além de modificarem o ambiente de

---

<sup>58</sup> Quais usos, no sentido cersteuniano, fazem os professores do cinema em sala de aula?

<sup>59</sup> Como os professores deslocam os modos de endereçamento de um filme?

exibição, com instalações muitas vezes inadequadas quanto à luminosidade ou barulho externo, modificam também a edição do filme com pausas para comentários e alertas. Esses professores alteram os modos de endereçamento dos filmes, chamando a atenção para cenas, cenários e objetos que talvez o diretor não tenha se preocupado, mas que na sala de aula, no contexto de determinados objetivos pedagógicos, faz sentido exaltar. O deslocamento dos modos de endereçamento é facilmente observado em filmes de fantasia, feitos para entretenimento e sem a menor pretensão e rigor científico, mas que servem como contraexemplo numa aula de Física ou Química, devida às suas explosões estrondosas com muitas chamas.

Para Benjamin (2012), a narrativa tem poder de aconselhamento. No encontro com as narrativas, aprendo lições e ressignifico também minhas próprias experiências na relação com o cinema e com a sala de aula. Nesse contexto, como adensamento, trago aqui um exemplo meu para mobilizar as possibilidades de ampliação de modos de endereçamento: Fernando Meireles<sup>60</sup> em *Ensaio sobre a cegueira* mostra a fruteira arrumada, no início do filme, e a reapresenta com as frutas apodrecidas nas cenas finais, nos dando a noção de tempo, de semanas transcorridas até aquele momento. No uso desse mesmo filme em sala de aula, o professor pode mostrar a fruteira, pausando a exibição nela e comentando, já no começo do filme, a importância daquele objeto para compreensão de algo que irá discutir depois. Numa segunda possibilidade dentro do mesmo exemplo, caso o professor chamasse a atenção da turma dizendo: “Observe essa fruteira, ela é o marcador de tempo transcorrido no filme”, ele estaria anunciando que a percepção do tempo é algo que ele espera que os estudantes percebam, ou que a percepção do tempo é importante para a compreensão do filme.

O uso inventivo das práticas cotidianas de professores é central para a compreensão da última<sup>61</sup> das questões iniciais desse trabalho. Retomo a situação na qual, um grupo de jovens professores de Biologia se aproxima do universo

---

<sup>60</sup> Diretor do filme.

<sup>61</sup> Que potencialidades são percebidas para as práticas curriculares, com o uso do cinema em sala de aula?

conhecido por seus alunos com *Pokemon*, uma animação, e a partir daí pensam em preparar sequências didáticas sobre evolução ou extinção. Fica evidente a habilidade de professores iniciantes expressa na procura por cenas ou trechos de filmes e seriados para compor suas aulas. É significativa também a capacidade do professor experiente que através de um filme baseado em depoimentos de vítimas de o acidente nuclear de 1987, *Césio 137 – O pesadelo de Goiânia*, e de uma encenação combinada em sala de aula, mostra a seus alunos a importância do conhecimento científico.

Os professores participantes dessa pesquisa, que fazem uso de cinema em sala de aula, são indivíduos que apreciam a sétima arte. São pessoas que vão ao cinema, compram filmes, assinam canais de cinema e têm um repertório de filmes razoável, ajudando-os em suas escolhas. Eles narraram suas artes de fazer, muitas vezes em situações adversas, principalmente na escola pública. De modo particular, os professores da área de Ciências da Natureza mostraram a necessidade de disputar os poucos equipamentos e as salas mal adaptadas com colegas da área de Humanidades, que na cultura da escola têm muitas vezes a preferência para o uso dessa linguagem em sala de aula. Professores que não encontram apoio para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, visto que não têm reuniões remuneradas nem horário disponível para elas por causa de uma carga horária massacrante, e paradoxalmente são pressionados por gestores a se apropriarem do uso de novas tecnologias em sala de aula, mostram envolvimento e satisfação ao fazer uso do cinema e obterem as respostas de aprendizado e satisfação, tanto de seus alunos, quanto de suas famílias.

A compreensão de temas relacionados ao cinema e seu uso em sala de aula se faz cada vez mais importante para os professores. Faço essa afirmação focalizando o parágrafo oitavo, do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluído no dia 27 de junho de 2013, por determinação da Lei 13.006, publicada no Diário Oficial da União, que visa a exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais, de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrada à proposta pedagógica da escola. A medida

pode ser polêmica, pois está relacionada a obrigatoriedade, é uma imposição, e muito pode ser dito a respeito disso, porém por um aspecto pode até ser usada se entendermos que essa obrigatoriedade tende a divulgar o cinema nacional e, conseqüentemente, a cultura brasileira que anda tão distantes das salas de exibição do país. O orçamento de publicidade e distribuição dos *blockbusters* faz com que as salas de exibição nos contem sempre outras histórias, e quase nunca as nossas histórias, bom seria se pudéssemos ver quase todas as histórias.

Ao assistir diferentes filmes, de diferentes nacionalidades e feitos em momentos diferentes, tenho tomado contato com as mais variadas formas de se fazer cinema e, com o tempo, venho percebendo um filme dentro de outro filme, um autor dentro de outro autor, um diretor dentro de outro. Não como plágio, mas como algo impregnado ou até mesmo como homenagem. Não como plágio, mas como construção do conhecimento, o que, aliás, é o que espero do processo de educação.

A complexidade do uso cinema e as possibilidades de uso em sala de aula compõem um tema não se esgota aqui. Muitas outras abordagens podem ser feitas sobre a relação dos professores com o cinema, o ensino e a Educação, mas, a princípio, o entendimento do que é feito e como é feito avançou um pouco. A percepção do envolvimento dos espectadores – professores e alunos – pelas linguagens fílmicas e a partir disso, como se dá a interação com o tema de aula e o desenvolvimento da disciplina pode ser uma das diferentes possibilidades de continuidade desse trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ANACLETO, Adilson. O cinema como mídia educacional no ensino superior uma ferramenta pedagógica no auxílio à docência, In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO – GESTÃO ESTRATÉGICA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, Ponta Grossa – PR, 17 a 21 de setembro de 2007.
- AXER, Bonnie e VELLOSO, Luciana. Articulações Políticas de um Currículo; **Revista Teias**, v. 14, n. 28, páginas 223-239, maio/ago. 2012.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**, São Paulo, Arte & Ciência, 2004. p.17.
- BALL, Stephen; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (orgs); **Políticas Educacionais – questões e dilemas**, São Paulo, Cortez, 2011.
- BATESON, Gregory. **Mind and nature: a necessary unity**. New York: Batam Books, 1979.
- BAUMAN, Zygmunt. **The individualized society**. Cambridge: Polity Cambridge Press, 2001.
- BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação – conceitos, história e perspectivas, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > acessado em: 04/01/2013

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I – Rua de mão única**; tradução TORRES FILHO, Rubens Rodrigues e BARBOSA, José Carlos Martins; 6ª. edição, São Paulo: Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II - Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução ROUANET, Sérgio Paulo; prefácio GAGNEBIN, Jeanne Marie; 8ª. edição, São Paulo: Brasiliense, 2012-b.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. A obra de arte na era da reprodutividade técnica, In: BENJAMIN, Walter; *et al.*; **Benjamin e a obra de arte – técnica, imagem e percepção**; tradução de LISBOA, Marijane e RIBEIRO, Vera; organização CAPISTRANO, Tadeu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012-c.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Rua de mão única e Infância Berlinense: 1900**; edição e tradução BARRETO, João, Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BERNARDET. Jean-Claude. **O que é cinema**, São Paulo, Livraria Brasiliense Editora S/A, 1980.

BLOIS, Marlene M.. As Mídias e a Educação no Brasil – Um Longo Caminho do Rádio até a Web, II ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, Florianópolis, de 15 a 17 de abril de 2004 – GT História da Mídia Educativa, Coordenação: Marlene Blois (UniCarioca)

BRUZZO, Cristina. Filme "Ensinante": o interesse pelo cinema educativo no Brasil, **Pro-Posições**. v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004

CÁNEPA, Laura Loguercio. Expressionismo alemão, In: MASCARELLO, Fernando (org.), **História do cinema Mundial**, 7ª. ed., Campinas, SP, Papirus, 2012 (Coleção Campo Imagético), p. 55 – 88.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. Surrealismo, In: MASCARELLO, Fernando (org.), **História do cinema Mundial**, 7ª. ed., Campinas, SP, Papirus, 2012 (Coleção Campo Imagético), p. 143 – 155.

- CARVALHO, Maria do Socorro. Cinema Novo Brasileiro, In: MASCARELLO, Fernando (org.), **História do cinema Mundial**, 7ª. ed., Campinas, SP, Papirus, 2012 (Coleção Campo Imagético), p. 289 – 309
- CATELLI, Rosana Elisa. O Cinema Educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea, **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 12, p. 1-15, janeiro/junho 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**, Campinas , São Paulo: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de ALVES, Ephraim Ferreira; 18ª. edição, Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Tradução de ALVES, Ephraim Ferreira e ORTH, Lúcia Endlich, 11ª. edição, Petrópolis: Vozes, 2012 b.
- CONNELLY, F. Michael e CLANDININ, D'ean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa, In: LARROSA, Jorge; *et al.*, **Déjame que te cuente – Ensayos sobre Narrativa y Educación**, Romanyà/Valls, S.A., 1995.
- COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro cinema, In: MASCARELLO, Fernando (org.), **História do cinema Mundial**, 7ª. ed., Campinas, SP, Papirus, 2012 (Coleção Campo Imagético) p. 17 – 52.
- COUSINS, Mark. **Historia do cinema: dos clássicos mudos ao cinema moderno**, Martins, 2013
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 2ª. edição.
- DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau, **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau, **International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-FEUSP / IJI-Univ. do Porto 12 set-dez 2012.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. **Cartografias dos estudos culturais: Uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

FABRIS, E. T. H. Hollywood e a Produção de Sentidos Sobre o Estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Estudos Culturais em Educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**, 1ª. Ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2000, p. 01-288.

FABRIS, Mariarosaria. Neorrealismo italiano, In: MASCARELLO, Fernando (org.), **História do cinema Mundial**, 7ª. ed., Campinas, SP, Papirus, 2012 (Coleção Campo Imagético), p. 191 – 219.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola, Teias: Rio de Janeiro, ano 8, n.15-16, jan/dez 2007. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/174/172>> acessado em 18 de novembro de 2013

FIORIO, Angela Francisca Caliman, LYRIO, Kelen Antunes e FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão** Belo Horizonte: Autêntica, 2012 (Coleção Estudos Foucaultianos, 9).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**, 2ª edição, 5ª reimpressão, São Paulo, Perspectiva, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L.

- G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2 ed., 2005.
- GIARD, Luce; História de cotidiano uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.9-31.
- GIROUX, Henry. Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural. Apud: GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983, p. 31-56 cap. 2.
- GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**, Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe com Revisão técnica: Elizabeth Macedo Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007, p. 241-251.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Currículo: Teoria e história**; 11<sup>a</sup>. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- HANSEN, Miriam. Benjamin, cinema e experiência: *A flor azul na terra da tecnologia*; In: BENJAMIN, Walter *et al*; **Benjamin e a obra de arte – técnica, imagem e percepção**; tradução de LISBOA, Marijane e RIBEIRO, Vera; organização CAPISTRANO, Tadeu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza; **Cinema e Educação: um diálogo possível**. Caderno temático. Disponível em:  
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>>  
acessado em 11 de julho de 2014.
- JOSGRILBERG, Fabio B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.
- KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e Teoria de Currículo, **Currículo sem Fronteira**, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011-a. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>> acessado em 25 de junho de 2012

KLIEBARD, Herbert M. Os Princípios de Tyler, **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011-b. Disponível em:  
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>  
acessado em 25 de junho de 2012

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, **Revista Brasileira de Educação**, Tradução de GERALDI, J. W., n. 19, Jan-Abr/2002 Disponível em:  
<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)> acessado em 11 de abril de 2011

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de Ciências e Matemática. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-76.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**, Ijuí, Ed. Ijuí, 2007 – (Coleção educação em química)

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

MACHADO, João Luís de Almeida ; Cinema e Currículo – Caminhos e possibilidade. Disponível em:  
<<http://www.artigocientifico.com.br/artigos/?mnu=1&smnu=5&artigo=1677>>  
acessado em 01/05/2014

MARCELLO, Fabiana de Amorim e FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação, In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011, p. 505-519

- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo, Brasiliense, 2013.
- MARTINS, Fernanda A. C. Impressionismo francês, In: MASCARELLO, Fernando (org.), **História do cinema Mundial**, 7ª. ed., Campinas, SP, Papirus, 2012 (Coleção Campo Imagético), p. 89 - 108.
- MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema Mundial**, 7ª. ed., Campinas, SP, Papirus, 2012 (Coleção Campo Imagético)
- MASCARELLO, Fernando. *Film Noir*, In: MASCARELLO, Fernando (org.), **História do cinema Mundial**, 7ª. ed., Campinas, SP, Papirus, 2012 (Coleção Campo Imagético), p. 177 – 188.
- MATTELART, Armand e NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**, tradução MARCIONILO, Marcos, São Paulo, Parábola Editorial, 2004.
- MELO, José M. de e TOSTA, Sandra P. **Mídia & Educação**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 – (Coleção Temas & Educação)
- MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues e RIGOTTI, Gabriela Fiorin. A Educação pelo cinema In: **Educação e cinema**, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/miranda-cea-educ-cinema1.pdf> acessado em 01 de maio de 2014.
- PARAISO, Marlucy A. **Currículo e Mídia Educativa Brasileira – poder, saber e subjetivação**, Chapecó: Argos, 2007.
- PAULILO, André Luiz. As estratégias de administração das políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935, **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009.
- PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo, **História: Questões & Debates**, Curitiba, Editora UFPR, n. 38, p. 101-131, 2003.

- PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Cotidiano da Escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**, CAMARGO, Ana Maria F. e MARIGHELA, Márcio (orgs.), Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.
- PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMOS, Tacita A.; CORRÊA, Bianca R.; ALMEIDA Jr., Admir S. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo, **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.198-217, Jan/Jun 2011
- PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Mônadas Benjaminianas como possibilidade metodológica. **Caderno do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014.
- PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Políticas curriculares e identidades docentes disciplinares: a área de ciências da natureza e matemática no currículo do Ensino Médio do estado de São Paulo (2008-2011), **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 937-953, 2014.
- PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Identidades Docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Revista Pro-posições**. Campinas: Faculdade de Educação, v. 26, n. 1 (76), p. 141-160, jan/abr, 2015.
- SANTOS, Valéria Cristiane Moura dos. Luz, Câmera, Hitler! Cinema e propaganda a serviço do nazismo, **VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar**, Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI 24-28 de junho, 2012.
- SARAIVA, Leandro. Montagem Soviética, In: MASCARELLO, Fernando (org.), **História do cinema Mundial**, 7ª. ed., Campinas, SP, Papyrus, 2012 (Coleção Campo Imagético) p. 109 – 141.

SILVA, Sandra Kretli da. Por que ter Michel de Certeau como referência. **Pró-Discendente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação Vitória** v. 15 n. 1 p. 84 a 93; Jan./jul. 2009

SOARES, L., VIEIRA, M. C. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de educação de jovens e adultos. In: SOARES , L. e SILVA, I. de O. e (org). **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade- os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SCHÖTTKER, Detlev. Comentários sobre Benjamin e *A obra de arte*, In: BENJAMIN, Walter *et al.*; **Benjamin e a obra de arte – técnica, imagem e percepção**; tradução de LISBOA, Marijane e RIBEIRO, Vera; organização CAPISTRANO, Tadeu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TADEU, Tomaz. Dr Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZAS, Sandra e TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-38.

TEITELBAUM, Kenneth e APPLE, Michael. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 194-201, Jul/Dez 2001. Disponível em:  
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>> acessado em 25 de junho de 2012

TUFTE, Birgitte e CHRISTENSEN, Ole. Mídia-Educação – entre a teoria e a prática, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 97-118, jan./jun. 2009. Disponível em:  
<<http://www.perspectiva.ufsc.br>> acessado em 21 de abril de 2011

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**, SãoPaulo: Summus. (1997).

VALIM, M. e COSTA, S. (1998) Disponível em: <<http://www.tudosobretv.com.br>> acessado em 21 de abril de 2011.

VIANA, Sandra da Silva. **O uso do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de Ciências na modalidade educação de jovens e adultos**, dissertação de mestrado em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2009.

VUGMAN, Fernando Simão; Western, em MASCARELLO, Fernando (org.), **História do cinema Mundial**, 7<sup>a</sup>. ed., Campinas, SP, Papirus, 2012 (Coleção Campo Imagético) p. 159 – 175.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. SP: Comp. Ed. Nacional, 1969.

WRIGHT, Will. **Sixguns & Society: A Structural Study of the Western**, Berkeley: University of California Press, 1975

## APÊNDICE 1 – MODELO TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou doutoranda no Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) da Universidade Estadual de Campinas. Estou realizando uma pesquisa sobre **o uso de cinema em sala de aula** sob supervisão da Profa. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, transcrita e textualizada, formando um conjunto de mônadas, se assim você permitir. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es).

Atenciosamente,

*Claudia Amoroso Bortolato e Maria Inês Petrucci Rosa*

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data