

CINEMA E APRENDIZAGEM: O QUE OS FILMES *SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS* (1989) E *ESCRITORES DA LIBERDADE* (2007) PODEM ENSINAR SOBRE A AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA?

Beatriz Honorato Roriz (IC) e Alex Moreira Carvalho (Orientador)

Apoio: PIVIC Mackenzie

RESUMO

Há uma ampla discussão acerca da importância e da aplicabilidade do cinema como recurso pedagógico. É certo que um filme expressa um posicionamento particular através de recursos estéticos capazes de transmitir tal mensagem com eficiência, já que são minuciosamente selecionados pelos seus diretores de acordo com suas funções. Enquanto exemplos de imagem-movimento, definida por Deleuze, os filmes escolhidos obedecem aos padrões estéticos do cinema clássico. A temática principal abordada em ambos os filmes é a dicotomia entre os métodos de educação bancária e libertadora, descritos por Paulo Freire. A linguagem cinematográfica é usada para expressar o que se pensa de cada um desses métodos e da relevância da figura do educador nesses processos. A partir dos procedimentos metodológicos desenvolvidos por Vigotski para uma Psicologia da Arte, que considera a arte como sendo uma estrutura formal de estímulos, os filmes *Sociedade dos Poetas Mortos* e *Escritores da Liberdade* foram decompostos e seus elementos foram isolados para análise, a partir de uma perspectiva de funcionalidade para, então, interpretá-los de acordo com o contexto de cada filme e, também, com o objetivo da pesquisa, a saber, de buscar configurações estéticas que possam motivar os espectadores à aquisição das habilidades de leitura e escrita, antes de se propor uma intervenção pedagógica com a exibição de tais filmes.

Palavras-chave: estética, educação libertadora, imagem-movimento

ABSTRACT

There is a vast discussion about the significance and applicability of the use of films as a pedagogical resource. It is known that a film expresses personal positioning through aesthetic resources, which can communicate the message efficiently, since they are narrowly selected by its directors according to the intended aesthetic effects. Just as the aesthetic standards of classical cinema, the chosen films are examples of movement images, elucidated by Deleuze. The main theme in both movies is the contrast between two educational methods: banking and critical, described by Paulo Freire. The cinematic language has been used to express the thoughts about each of those methods and the relevance of the teachers' role in both processes. As if Vygotsky's method for a Psychology of Art considered art as a formal structure of stimuli, the films *Dead Poets Society* and *Freedom Writers* had been detached and their

elements isolated for analysis, considering its functions and effects, so that they could be expounded according to the context of each story and, in addition, the objectives of the research, which seeks aesthetic structures that can motivate the audience to learn reading and writing skills, before proposing a pedagogical intervention using those films.

Keywords: aesthetic, critical method, movement image

1. INTRODUÇÃO

Há uma ampla discussão acerca da importância e da aplicabilidade do cinema como recurso pedagógico (BERGALA e FRESQUET, 2000 *apud* MABEL, 2008; DUARTE, 2002; NAPOLITANO, 2003, XAVIER, 2008). Independentemente disso, uma coisa é certa: o acesso ao cinema deve ser para todos.

A Psicologia tem sido extremamente ativa na busca de compreensão dos processos de aprendizagem, suas dificuldades e limitações, bem como elaborar intervenções significativas (FERREIRO, 1999; FREIRE, 1989; PIAGET, 2010; VIGOTSKI, 2010).

Em 2019, a taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas acima de 15 anos era de 6,6%, representando a realidade de mais de 11 milhões de brasileiros (BERMÚDEZ e MADEIRO, 2020). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019) identificou uma desigualdade avassaladora do acesso à cultura entre segmentos da sociedade brasileira, no período entre 2014 e 2018. Os maiores prejudicados são as populações de baixa renda, que costumam residir em locais mais distantes dos grandes centros urbanos. Segundo dados coletados pelo IBGE em 2018, 39,9% da população brasileira reside em municípios sem, ao menos, uma sala de cinema.

Pensar na democratização do acesso ao cinema, sobretudo aos analfabetos, e no uso de filmes contendo operações motivacionais em sua estética que mobilizem os espectadores à aprendizagem de leitura e escrita, constituindo-se como um recurso pedagógico, passa a ser, portanto, campo para a Psicologia.

Porém, antes de se pensar nas intervenções, deve-se pensar em o que um filme, enquanto formador de subjetividade, apresenta em sua estética que possibilita pensá-lo e entendê-lo como um agente motivador de aprendizagem da leitura e da escrita. O presente estudo visou, portanto, investigar e descrever a presença de operações estéticas motivacionais nos filmes *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989) e *Escritores da Liberdade* (2007) através do método objetivo analítico em Psicologia da Arte de Vigotski (1999).

2. DESENVOLVIMENTO DO ARGUMENTO

2.1 Referencial Teórico

A partir de seus estudos sobre o cinema, Deleuze (2009 *apud* MACHADO, 2010) foi capaz de diferenciar dois tipos de linguagem cinematográficas, classificadas a partir do tipo de imagem e de seus efeitos sobre o espectador. Para ele, “o cinema é uma forma de pensamento. Os grandes cineastas são pensadores. Só que não pensam conceitualmente, como os filósofos: pensam por imagens.” (MACHADO, 2010, p.201)

Seguindo essa linha teórica, tem-se que a imagem-movimento caracteriza o cinema clássico e compõe a gama de filmes ditos comerciais, sendo muito utilizada pela indústria cinematográfica (ADORNO, 2006 *apud* INÁCIO, s/d). Nela, o tempo é cronológico, pois está subordinado à ação e, assim, é mensurado a partir dela, como ocorre na vida cotidiana (HELLER, 2016). O foco do enquadre está sempre na ação e o tempo é mero coadjuvante e, por isso, o filme obedece a um encadeamento contingencial de ações, composto por três etapas: (1) imagem-percepção, em que predominam os planos abertos, com a finalidade de contextualizar o tempo e o espaço da trama e trazer o espectador para a história; (2) imagem-afecção, valendo-se de enquadramentos mais fechados e voltados para as personagens a fim de se apresentar quem é afetado pelo contexto previamente apresentado, focando em seus rostos para que, assim, seja possível apreender as emoções, sentimentos e nuances das personagens. Por último, tem-se o desfecho da trama com a (3) imagem-ação, com planos variados, em que uma atuação do protagonista gera consequências e consolida a transformação, criando um novo contexto.

Com as mudanças no cenário europeu pós-guerras, a emergência de uma nova forma de representação cinematográfica inaugura o cinema moderno. Aqui, nas imagens-tempo, o tempo está emancipado do movimento e isso gera a sensação de que o filme é “parado”, como diz o senso comum, e não há perspectiva de solução dos problemas apresentados, levando o espectador à reflexão crítica.

Ambos os filmes escolhidos para a pesquisa se encaixam na descrição de imagem-movimento e, assim, obedecem ao encadeamento contingencial.

Diante de uma sociedade marcada pela desigualdade de classes, é recorrente o processo de hipertrofia da vida cotidiana, em que os indivíduos são destituídos da oportunidade de se desenvolver integralmente e de atingir um maior grau de complexidade (HELLER, 2016). A experiência fílmica pode libertar a humanidade da alienação do cotidiano e, portanto, seu acesso deve ser democratizado.

Diferentemente do trabalho, a fabricação produz bens de uso duráveis, cujo cinema enquanto arte faz parte (ARENDR, 2019). A sétima arte foi tão eficiente em conseguir eternizar as imagens construídas através da subjetividade humana que passou a ser o principal produto da indústria cultural. Enquanto formador de subjetividade, o cinema é dotado de potencial de desenvolvimento humano, podendo ser analisado como instrumento de manipulação e, também, como produção artística (ADORNO, 2006 *apud* INÁCIO, s/d). Segundo Inácio (s/d, p.3), “a arte é conhecimento” e, portanto, evoca a necessidade de compreensão, interpretação e análise. Tais habilidades frente ao filme são adquiridas através da prática, que leva à aprendizagem, isto é, através de um processo educativo.

A popularidade e a alta demanda pela aplicação fílmica está relacionada à sua eficácia e inovação, sendo uma estratégia criativa para a motivação dos educandos, essencial ao se pensar em novas alternativas de desenvolvimento e avanço do processo ensino-aprendizagem (SILVA e MENDES, 2014).

A partir dessa tendência, intensificam-se os debates sobre o papel que o cinema poderia – ou não – desempenhar na educação. Até que ponto um filme deve extrapolar a esfera artística e entrar no campo da interpretação para atingir fins pedagógicos? Enquanto teóricos do cinema brasileiro defendem que o cinema pode e deve ser usado em sala de aula (DUARTE, 2002; NAPOLITANO, 2003), uma vez que o cinema que educa é aquele que faz pensar sobre si e sobre a realidade (XAVIER, 2008), há, na contramão, pesquisadores que afirmam que tal aplicação reduz a produção cinematográfica a meros aspectos de avaliação intelectual e limitam o alcance artístico do filme (BERGALA e FRESQUET, 2000 *apud* MABEL, 2008).

Levando em consideração a importância dada à mediação no uso do cinema como recurso didático, a fim de alcançar objetivos pedagógicos específicos, Vigotski (2010) afirma que a inclusão de um terceiro entre a relação organismo-meio torna-a mais complexa. Assim, a mediação da experiência dos educandos com o cinema através de objetivos pré-estabelecidos de análise interfere na sua experiência direta com os estímulos estéticos presentes no filme.

Assim, essa pesquisa voltou-se para dois filmes que apresentam temáticas relacionadas ao processo de educação libertadora (FREIRE, 1987), a fim de se analisar a linguagem cinematográfica, buscando reações estéticas que poderiam motivar a aquisição das habilidades de leitura e escrita para, em outro momento, pensar em possíveis aplicações desses filmes como recurso didático para a alfabetização de adultos.

Para Freire (1989), a leitura do mundo a partir dos sentidos é preexistente à alfabetização. O ato de escrever é recriar e reviver a experiência vivida no momento em que ainda não sabíamos ler a palavra, a fim de que tal experiência seja compreendida de forma mais crítica, uma vez que, junto à memória, vem-se a nova – e mais elaborada - leitura sobre ela. Esse processo é fundamental para a libertação da alienação e é o que torna a alfabetização um ato político, pois “possibilita aos grupos populares uma compreensão e reflexão acerca das injustiças, desigualdade e relações de poder aos quais estão submetidos.” (FREIRE, 1989, p.15), impulsionando-os a agirem ativamente na *pólis* (ARENDDT, 2019).

Em uma perspectiva marxista, Freire (1987, p.27) concluiu que a humanização é a “vocaçao dos homens”, negada diante de uma realidade que produz injustiças sociais e afirmada na própria negação, reforçando o movimento de busca para a atingir. Se a realidade objetiva é uma produção sócio-histórica, a desumanização também a é e, portanto, pode – e

deve – ser transformada a partir de uma *práxis* libertadora. Desse modo, a pedagogia do oprimido seria aquela com a participação ativa dos educandos na luta pela recuperação da sua humanidade, tomando as dimensões da opressão como objeto de reflexão crítica e se engajando para libertar a si mesmos e aos opressores, mudando a lógica de ensino e se colocando nesse novo lugar, em uma nova forma de ser que rompa com a dualidade opressor-oprimido.

Nesse prisma, Freire (1987) definiu duas concepções acerca da educação: uma bancária e, outra, libertadora. No método bancário, (1) o educador é o sujeito, detentor do saber, do poder, da palavra e, assim, seria responsável por (2) depositar conteúdos nos educandos, entendendo que há uma (3) absolutização da ignorância, reforçada pela (4) cultura do silêncio, mantendo e estimulando essa contradição educador-educando. Isso pressupõe que (5) os homens são seres sujeitos à adaptação e (6) ingênuos, domesticados e, portanto, não há necessidade de levá-los à uma *práxis* transformadora, já que (7) seriam apenas homens no mundo, preenchidos pela realidade, e não em relação com ela.

Por outro lado, no método libertador, o princípio norteador é o (1) diálogo, considerado uma exigência existencial por Freire (1987), pois é nesse campo que os homens adquirem significação quanto a si mesmos e ao mundo. No diálogo, por sua vez, está intrínseco a palavra, que possui duas dimensões: ação e reflexão, configurando uma *práxis*. É nesse campo que os homens se encontram para pronunciar o mundo, do qual se aproximam de forma (2) intencional, buscando conhecê-lo, refletir sobre ele para, então, modificá-lo. Assim, a *práxis* é um ato de criação coletivo e crítico, que possibilita aos educandos (3) ampliarem sua compreensão de si e do mundo, e isso só é possível quando a palavra não é doada ou imposta. Ao romper com a lógica bancária e, portanto, antidialógica, o diálogo vem a preencher esse vazio com novas formas de ser. A dualidade das duas concepções de educação aparece como temática central em ambos os filmes selecionados.

Vigotski (1999) identificou que o efeito da arte, tal qual o cinema, incide sobre o campo sentimental. Os filmes escolhidos usam enquadramentos específicos que apelam para os sentimentos do espectador, e isso é usado a favor do diretor para justificar seu argumento. Em consonância com McKee (2018), quando um esquema psíquico preexistente recebe um impulso emocional, ele se torna muito mais significativo e profundo. A emoção estética, derivada desse processo, une o que se sabe com o que se sente, elevando a consciência do espectador. É através do encontro criativo entre o pensamento e o sentimento que a superação da rotina é possível e traz compreensão ao indivíduo sobre o seu lugar no mundo. Vulgarmente, “uma estória bem contada lhe dá o que você não consegue arrancar da vida: experiência emocional significativa.” (MCKEE, 2018, p.115).

2.2 Metodologia

Segundo Vigotski (1999), a arte é considerada uma função vital da sociedade, passando a ser, portanto, uma ideologia, cuja particularidade está em seus efeitos no campo mais primitivo do psiquismo humano: o sentimento.

Enquanto o conteúdo, produzido pela psique humana, é objeto de estudo da psicologia geral, a psicologia da arte toma a forma como seu objeto, justamente por estar na essência do processo que leva os indivíduos a terem reações estéticas. Portanto, para o método objetivo-analítico, “a arte é forma” (VIGOTSKI, 1999, p.22).

A partir dessa definição, pressupõe-se que um filme, enquanto arte, é constituído por um sistema de estímulos, os quais são organizados pelo diretor com a finalidade de suscitar as respostas estéticas desejadas, cabendo à psicologia da arte analisar a estrutura desse sistema para recriar a estrutura da resposta causada por eles. Uma vez recriada, a resposta estética é tida como impessoal, refletindo, portanto, um processo de formação de subjetividade social. Esta é, portanto, a garantia da confiabilidade do método, pois garante a objetividade dos resultados, uma vez que se estuda o filme tal como ele se apresenta.

Faz-se necessário, antes, distinguir o material da forma. O material é o precursor da criação, sendo sua existência independente do filme. Todo esse material é devidamente organizado e disposto de acordo com as leis de criação artística e, a essa organização, Vigotski (1999) denominou forma. Essa superação do material em suas características ordinárias leva os indivíduos a questionarem sobre si, seus preconceitos e sua realidade (ARENDR, 2019; HELLER, 2016). Assim, é mediante a análise do modo de apresentação desse material que se pode compreender o sentido do filme.

Em termos práticos, os filmes foram analisados a partir do seguinte esquema: (1) divisão em episódios – sendo estes definidos por interações específicas contidas em uma imagem cinematográfica que apresenta certa autonomia –, seguida da (2) análise funcional dos aspectos formais dos episódios relevantes para o objetivo da pesquisa, a fim de serem (3) interpretados e (4) relacionados uns com os outros. Por fim, foram (5) acrescentadas observações pertinentes aos dados obtidos, levando em consideração as leis gerais que regem as reações estéticas identificadas, voltadas para a motivação da aquisição das habilidades de leitura e escrita (LEAL, 2019; PISANI, 2013; VIGOTSKI, 1999).

Os episódios para análise foram selecionados de acordo com o objetivo da pesquisa. Apesar de cada elemento formal ser relevante para suscitar uma reação estética, o enquadramento é a partícula mínima de estudo (MOSCARIELLO, 1996), tal qual é a célula para a biologia. Assim, foram consideradas as definições de Mercado (2008) e as funções de Pisani (2013) dos principais tipos de enquadramentos utilizados no cinema para a análise.

2.3 Resultados e Discussões

2.3.1 Sociedade dos Poetas Mortos

O filme *Sociedade dos Poetas Mortos* – traduzido do inglês *Dead Poets Society* para o português de modo literal - é um filme de 1989 produzido pela *Touchstone Pictures*. Nascido em 1944, o diretor, o australiano Peter Weir, conta com seis nomeações para o Oscar, além de outras 55 para outros prêmios do cinema, conquistando 38 prêmios ao total.

Dentre diversas temáticas que aparecem no filme, as principais são (1) a dicotomia entre liberdade e autoritarismo, bem como entre (2) uma concepção de educação bancária em contrapartida a uma educação libertadora, (3) a resistência à norma e suas consequências e (4) a importância da leitura e da escrita enquanto práticas de uma educação libertadora.

O filme é narrado a partir da perspectiva de Todd Anderson, um dos coadjuvantes mais próximos ao protagonista aparente, Neil Perry. Apesar do narrador ser uma das personagens, ele é onipresente e onisciente e mantém certa distância do espectador ao não dialogar com ele. Tal recurso pode ser entendido como uma tentativa de legitimação da história a partir da inserção de uma testemunha ocular, que não só acompanhou os fatos, mas que acompanhava o protagonista de perto, mostrando de qual lado o narrador e, conseqüentemente, a câmera se posiciona (MOSCARIELLO, 1985).

A história se passa nos Estados Unidos, provavelmente por volta da década de 1960 e 1970, tendo em vista as vestimentas e os aparelhos tecnológicos. O tempo é cronológico, linear e os fatos se dão na duração de alguns meses, provavelmente um semestre letivo. O cenário principal é a Academia Welton, um colégio interno de elite, cujos pilares são Excelência, Tradição, Disciplina e Mérito. Conhecida por formar alunos que ingressam em universidades estadunidenses de renome, a Academia Welton está fundamentada em métodos de ensino rígido e bancário, além da estratificação da relação aluno-professor, sendo esta unilateral.

Essa dinâmica da instituição e o contexto inicial da história são apresentados claramente em um dos episódios iniciais (09min42s – 10min20s), apresentando elementos que demonstram um contraste entre a liberdade e o autoritarismo. Os planos utilizados são mais abertos, cuja função principal é ampliar o campo visual do espectador e lhe apresentar o contexto (PISANI, 2013), típicos da imagem-percepção. Vemos incontáveis aves voando livremente no céu, enquadradas em um plano panorâmico. Ouvimos seu som característico com o badalar do relógio da Academia Welton no fundo, que vai aumentando gradualmente enquanto a câmera dá *zoom-in* no relógio. A cena corta para uma escadaria, onde vemos os alunos apressados para chegar às salas de aula e pode-se ouvir seus murmúrios que, apesar de altos, não há como distinguir o que falam, já que são em muitos, tal qual as aves que

sobrevoavam o campo da Academia. A filmagem da escadaria, repleta de alunos, foi feita em um plano *steadicam*, que realiza um giro de 360 graus em torno do eixo da câmera. Os elementos utilizados na cena dão ao espectador uma sensação de paralelismo entre a liberdade, representada pelo voo livre das aves, e o autoritarismo vivido pelos alunos, condicionados ao tempo cronológico e à rotina da vida cotidiana em um colégio rígido. Enquanto o movimento das aves era livre, o dos meninos era reflexo de uma rotina autoritária.

O longa conta com a presença de diversas personagens, cujas quais caberia uma análise minuciosa. Porém, pensando nos objetivos do artigo, vale destacar algumas particularidades de três das personagens centrais na história.

Neil Perry é, aparentemente, o protagonista. Ele vem de uma família batalhadora, em que o pai conseguiu colocá-lo na Academia Welton, mesmo sem condições financeiras adequadas. O pai apresenta uma postura extremamente autoritária e até mesmo neurótica, necessitando controlar cada decisão e atitude do filho para que ele siga o plano de carreira que o pai instituiu. Apesar de ser submisso e de se incomodar com a postura do pai, ele segue os comandos sem questionar e sem expressar suas verdadeiras vontades, tendendo a convencer a si mesmo de que seus desejos são consonantes aos do pai e que este só quer o melhor para ele. Neil é um excelente aluno, ótimo amigo, companheiro, acolhedor, extrovertido e aberto à novas experiências, o que fez com que ele aderisse tão prontamente aos métodos do professor Keating.

O episódio que vai de 36min09s a 40min20s é um das centrais a respeito da importância da leitura e da escrita e do contraste entre a educação bancária e a libertadora. Pode-se afirmar que esse episódio é uma imagem-afecção e faz parte de um plano sequência, com elementos anteriores importantes para sua compreensão, mas irrelevantes nesta análise.

Os planos predominantes são os planos mais fechados e individuais (*close-up* e *close-up* médio) e os que enquadram duas ou mais pessoas (dupla e grupal), já que se trata de imagem-afecção. Desse modo, o episódio busca trazer o espectador para mais perto de cada personagem, possibilitando que ele estabeleça relações de proximidade física e, assim, focalize nas falas e nas ações das personagens, ao mesmo tempo que resgata a interação grupal entre as personagens no contexto de compartilhamento de ideias, sentimentos, composições autorais e leituras, fundamental para o método da educação libertadora (FREIRE, 1987; PISANI, 2013). Aquele que compartilha, lendo algum poema seu ou de autores clássicos, ocupa o lugar de destaque no enquadramento, alternando entre o *close-up*, *close-up* médio e plano de grupo. Essa personagem ao centro está no local mais iluminado do enquadre, sobretudo o rosto e o livro ou papel que está sendo lido. A luz representa o conhecimento, a inspiração dos poetas, a sabedoria e, por isso, está sobre a mente daquele

que está lendo e sobre o livro que está sendo lido. Apesar de todas as personagens que fazem a leitura ocuparem esse local iluminado, a luminosidade sobre a personagem Neil Perry é ainda maior, e o tempo de leitura é maior em relação aos demais, além de ser usado predominantemente o *close-up* médio, fazendo com que o espectador, sem perceber, focalize mais a sua atenção em Neil e em suas palavras.

Assim, a linguagem cinematográfica utilizada na composição desse episódio deixa evidente a valorização das habilidades de leitura e escrita, sendo esta última pensando na autoexpressão, direcionando o olhar do espectador para os elementos que recebem o foco da câmera e, sobretudo, maior iluminação, como os livros (leitura) e a mente (escrita, autoexpressão).

Todd Anderson é o narrador e a história obedece a sua perspectiva. Aluno novo na Academia Welton e colega de quarto de Neil, Todd foi pressionado desde o primeiro dia a seguir os passos do irmão, um dos alunos mais brilhantes da academia. Todd é negligenciado pela família e apresenta uma postura mais tímida em relação aos demais amigos de Neil. Na sala de aula, apesar de sentar na primeira carteira, interage pouco e se sente intimidado pelo sr. Keating a princípio, apesar de ter se aberto aos seus métodos libertadores.

John Keating foi um ex-aluno e, agora, professor de literatura na Academia Welton, cujo objetivo é o de educar seus alunos para serem pensadores livres, indo na contramão da metodologia da escola. Sua chegada e seus métodos de ensino libertadores logo conquistaram a maioria dos seus alunos, apesar de algumas desconfianças. A figura do professor é central no desenrolar da história, sobretudo nas consequências que ele trouxe para a vida dos personagens principais e, por isso, entende-se que ele é, de fato, o grande protagonista da narrativa, apesar de isso não ser óbvio ao espectador.

O episódio final (02h00min08s - 02h05min27s) condensa todos os quatro temas relevantes do filme, evidenciando o protagonismo do sr. Keating e elegendo-o como o herói da narrativa, perceptível a partir dos elementos estéticos que caracterizam a imagem-ação. Nesse episódio, sobressaem-se os *close-ups* extremo e médio, plano subjetivo, geral de canto e de grupo. Ele abre com um plano geral de canto, mostrando o local em que se sucederão os fatos e permite a identificação de personagens (PISANI, 2013). Todos estão em silêncio, os alunos estão em postura adequada e de cabeça baixa, sem empolgação, passando uma sensação de retorno à monotonia, pois o diretor, o sr. Neuman, que representa o autoritarismo e a educação bancária, substituiu o sr. Keating, a liberdade e a educação libertadora. A câmera intercala o sr. Keating e Todd com *close-ups* médios, indicando que algo está na iminência de acontecer, pois é possível interpretar as expressões no rosto das personagens. Todd se levanta e se vira para Keating, que é mostrado em um *close-up* médio, e Todd é

imediatamente repreendido pelo diretor e este expulsa Keating da sala e a câmera fica intercalando o enquadramento entre os rostos dos três, a fim de mostrar a expressão facial e, conseqüentemente, as emoções de cada um (PISANI, 2013).

Quando o sr. Keating está para sair, a câmera mostra o rosto de Todd em um *close-up* próximo do extremo, com uma expressão de alguém que está para agir. A câmera mostra o sr. Keating com a mão na maçaneta em um plano geral médio, que mostra o fundo da sala de aula e a cabeça de alguns alunos, e logo corta para a carteira de Todd, mostrando os pés de Todd enquanto subia nela. Imediatamente após, a câmera mostra o rosto de Todd como sendo visto de baixo, como se o espectador estivesse próximo dele, e corta para sr. Keating de costas, já de saída, em um *close-up*. Ele se vira e vemos Todd a partir do ângulo de sr. Keating (plano subjetivo). A câmera mostra o rosto do sr. Keating com uma expressão de contentamento e, depois, enquadra o rosto individual dos rapazes integrantes da Sociedade, com uma expressão de motivação e encorajamento, na iminência de agirem.

Enfim, a música começa a chegar em seu *clímax*. A câmera intercala o *close-up* com *zoom-in* entre o rosto dos alunos, suas carteiras com eles subindo, o rosto do diretor indignado e sem saber o que fazer, gritando com os alunos e tendo sua voz praticamente ocultada pela música de fundo, evidenciando que o efeito da educação libertadora sobre a vida dos alunos era duradouro e ofuscava os métodos antigos. A câmera dá *close* no diretor, com o rosto vermelho, expressando raiva, e com as pernas dos alunos ao seu redor, mostrando sua impotência diante de uma transformação consolidada na mente e na vida dos alunos. A câmera dá um *close-up* no rosto do sr. Keating, trazendo o foco do espectador aos sentimentos, que demonstram satisfação e orgulho dos alunos. Nesse momento, a câmera mostra o professor do ponto de vista dos alunos e vice-versa através do plano subjetivo, e vemos que boa parte dos alunos não levantaram e estão de costas para o professor, enquanto os que subiram estão sorrindo e olhando para ele em sinal de apoio e gratidão. Mais uma vez, a música se sobressai à voz do diretor Neuman, como um sinal de que ele já não pode conter o que esses meninos conquistaram através do confronto com a norma e os métodos da educação libertadora. O filme se encerra com a câmera voltada para Todd Anderson sob a perspectiva do sr. Keating.

Visando demonstrar a dramaticidade inerente à vida, o filme é eficiente ao apelar para a esfera emocional, sobretudo com o suicídio de Neil no *clímax* da narrativa (01:42:49 - 01:48:19), convergindo para uma contingência descrita por Freire (1987), em que, ao perceber que pouco se sabe sobre si e sobre o mundo, o homem se inquieta e coloca a si mesmo como objeto de estudo e, de fato, confirma sua hipótese e, assim, nasce o problema central do processo de humanização por reconhecer a própria desumanização. Tal trajetória é

claramente observada na vida de Neil e a linguagem cinematográfica foi eficiente ao transmitir o máximo de seus sentimentos aos espectadores, levando-os a uma sensibilização em relação ao trágico fim da vida de Neil, culpabilizando seu pai e a Academia Welton, mas jamais o professor Keating.

Haja vista as temáticas abordadas no filme e selecionadas para discussão, o longa traz conclusões acerca do preço da liberdade, o sofrimento enquanto consequência dessa para o sujeito moderno (ARENDR, 2019), o perigo do autoritarismo nas relações familiares e educacionais e, por fim, a leitura enquanto uma possibilidade prazerosa de aprendizagem e a escrita enquanto prática expressiva libertadora. Os elementos estéticos selecionados pelo sábio diretor, Peter Weir, reforçam a relevância das temáticas e o viés defendido por ele e, conseqüentemente, a perspectiva que se espera passar ao espectador. Assim, os planos de *close-up*, *close-up* médio, plano geral, plano de grupo e plano de dois se sobressaíram. Desses, os dois primeiros são planos mais fechados e fornecem um enfoque aos rostos e, portanto, às emoções das personagens, apelando para a dimensão emocional dos espectadores e trazendo-os a uma proximidade maior às personagens, criando um ar de intimidade e identificação, enquanto os planos mais abertos trazem o espectador para uma noção de contexto de grupo, da instituição e da relação entre o espaço e as personagens (MERCADO, 2011; PISANI, 2013).

2.3.2 Escritores da Liberdade

O filme *Escritores da Liberdade* – traduzido do inglês *Freedom Writers* para o português de modo literal - é um filme lançado em 2007, produzido e distribuído pela *Paramount Pictures*. Baseado em uma história real, que deu origem ao livro *O Diário dos Escritores da Liberdade* (1999, traduzido), o filme foi adaptado e dirigido pelo norte-americano Richard LaGravenese, juntamente com a professora Erin Gruwell, protagonista da história e idealizadora do projeto que deu origem ao livro.

As temáticas mais relevantes identificadas nesse longa-metragem foram as seguintes: (1) protagonismo de uma personagem individualizada *versus* protagonismo de uma personagem coletiva; (2) preconceito; (3) mudanças comportamentais no grupo mediante um processo de educação libertadora e (4) a leitura e a escrita de si enquanto práticas libertadoras.

Tendo em vista a segmentação dos tipos de imagem que caracterizam o cinema clássico (DELEUZE, 2009, *apud* MACHADO, 2010), o filme *Escritores da Liberdade* (2007) está inserido nessa mesma lógica da imagem-movimento e, portanto, obedece ao padrão já descrito anteriormente.

Já em um dos primeiros episódios do filme (03min56s - 06min24s), o espectador é introduzido à dinâmica da instituição, personalizada na figura da orientadora educacional, a sra. Margaret Campbell. O episódio retrata os momentos após a contratação da professora Erin Gruwell, em que a sra. Campbell lhe fornece orientações acerca da sua nova turma, da escola e do programa de integração voluntária.

Apesar de passar informações importantes sobre a realidade social dos alunos da turma que a sra. Gruwell irá assumir, percebe-se que o relato vem contaminado de preconceitos. A orientadora lamenta o projeto de inclusão adotado pela escola, alegando que prejudicou a qualidade de ensino da instituição e isso culminou na saída dos melhores alunos, ou seja, numa perspectiva bancária, os com maiores notas (FREIRE, 1987). O preconceito é notável não só pelo que é dito ou pelo tom de voz, mas também pela própria organização estética do episódio. O plano geral é bastante presente, mostrando o contexto da conversa, que ocorre na sala da orientadora e esta ocupa um lugar de autoridade, evidenciando essa relação hierárquica (PISANI, 2013). Esse preconceito fica realçado quando a sra. Gruwell toma a fala e expressa sua paixão pela educação e sua meta em trazer métodos libertadores ao processo de ensino. A câmera alterna os *close-ups* e *close-ups* extremos entre os rostos das personagens: quando a professora fala, vê-se sua expressão de felicidade, empolgação, sempre com o semblante alegre; já a orientadora, com uma expressão de desdém e, aparentemente, um pouco desconfortável com tamanha empolgação e, até mesmo, ingenuidade da professora. A rigidez da estrutura da vida cotidiana havia cristalizado os preconceitos da sra. Campbell e, livre deles, a sra. Gruwell pôde enxergar a dinâmica institucional e, sobretudo, seus alunos de uma forma diferente, o que contribuiu muito para o desenvolvimento da trama (HELLER, 2016).

A história se passa nos Estados Unidos, na década de 1990. O tempo é cronológico, linear e os fatos se dão na duração de, provavelmente um ano letivo. O cenário principal é a Escola Politécnica de Long Beach, um colégio que era regionalmente conhecido por sua excelência. A professora Erin Gruwell foi atraída pela política de inclusão a qual as instituições de ensino estavam sendo submetidas, gerando mudanças na população da escola, com a saída de “alunos-modelo” – aqueles que tinham o melhor desempenho, maioria branca e de classe social mais abastada - e a entrada de “alunos-problema” – de maioria preta, estrangeira e de baixa renda, residentes nas periferias. A mudança do perfil de aluno culminou numa mudança administrativa da escola, separando as turmas por desempenho e restringindo o acesso dos alunos de inclusão a materiais didáticos.

Eva Benites, que já aparece explicando sua história e o contexto nos primeiros episódios do filme (01min26s - 03min55s) é, assim como Neil Perry em *Sociedade dos Poetas*

Mortos (1989), aparentemente a protagonista da história, que é narrada a partir de sua perspectiva, usando-a como uma testemunha dos fatos a serem narrados (MOSCARIELLO, 1985). Eva é uma adolescente mexicana, cujo pai é líder de uma gangue latina de influência na região de Long Beach, Califórnia. Ela apresenta um forte posicionamento político em relação à raça e classe, à violência policial, à imigração e ao papel da escola na formação de jovens marginalizados, como ela e seus colegas. Em certo momento da história, Eva testemunha um crime e deve escolher entre defender sua gangue ou contar a verdade e, para isso, é pressionada pelo pai, que cobra dela um posicionamento a favor “dos seus” e, por outro lado, é pressionada por sua própria consciência, fruto de um processo de educação libertadora, a decidir pela verdade.

Marcus, cujo sobrenome não é dito, é um outro aluno, colega de sala de Eva. Preto, periférico, foi expulso de casa pela mãe aos 16 anos quando entrou para uma gangue. Assim como Eva, era bastante crítico em relação às temáticas já citadas, apesar de ser mais introvertido. Apresentou, sobretudo, muito interesse em o “Diário de Anne Frank”, mobilizou o restante da turma para trazerem à escola a mulher que abrigou os Frank durante a perseguição nazista aos judeus (Miep Gies), engajou-se na leitura de modo geral, à escrita do diário dos escritores da liberdade, abandonou as gangues e foi aceito novamente pela mãe, como resultado do processo de educação libertadora.

Margaret Campbell é a diretora da escola e pode ser considerada uma antagonista. Rígida, preconceituosa e autoritária, o espectador é levado a ter sentimentos negativos em relação a ela e a entender que ela é a dificultadora do processo de educação libertadora, proposto pela professora Gruwell. Ela seria a grande representação não só do método de ensino tradicional e bancário, como também de uma estrutura autoritária e preconceituosa da educação, que percebe e usa as particularidades do contexto de vida de cada aluno para justificar práticas excludentes.

Erin Gruwell, uma jovem professora, encantada pelo Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos, ocorrido nas décadas de 1950 e 1960, e cujo pai havia participado de modo ativo como advogado, o tinha como grande inspiração. Decidiu seguir a carreira de professora já que, para ela, a verdadeira revolução deveria ocorrer na sala de aula, pois o tribunal já representa a derrota. Assim, ela chega à Escola Politécnica de Long Beach, encantada com o programa de inclusão e livre do preconceito que os demais técnicos da escola tinham com o programa e seus usuários. Após algumas tentativas de dar aula através do modelo tradicional e ver a baixa aderência de seus alunos, as faltas recorrentes e envolvimento em brigas de gangues, ela decide mudar a estratégia e, aos poucos, vai conquistando o respeito e o carinho dos seus alunos, enquanto busca romper com os preconceitos dos técnicos e da

gestão da escola, além de introduzir o método de educação libertadora. Numa perspectiva *hollywoodiana*, observa-se que a sra. Gruwell é a grande heroína da história, sendo a figura do professor endeusada e como sendo o único autor da transformação do grupo e de cada integrante (BERNARDET, 1996). Diferentemente de *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), o heroísmo de Erin Gruwell é mais evidente, e o fato da câmera mostrar mais detalhes de sua vida e as nuances de suas emoções confirma isso ao espectador, que é tomado por sentimentos positivos e empáticos em relação a ela de uma forma muito mais perceptível.

A professora tentou engajar seus alunos de diversas formas, mas nada estava adiantando. A forma com que fazia deixava os alunos mais irritados, confirmando a defesa de Freire (1987) de que o desejo de libertação deve, antes, partir do oprimido, não podendo, pois, ser imposto. Em uma de suas aulas, um episódio fundamental que evidencia o início de uma mudança na protagonista e no ambiente (27min30s - 37min18s), enquanto passava uma tarefa na lousa (plano geral), a câmera dá *close-up* em alguns alunos, mostrando que estavam alheios, e foca na mão de um aluno, que parece estar desenhando algo. Depois, mostra as pessoas ao redor rindo e a câmera acompanha esse papel em um *travelling*, convidando o espectador a se atentar ao objeto que está no foco da câmera e na dinâmica que ele está causando e, ao mostrar o papel sob diversas perspectivas, entende-se que ele circulou por toda a sala (PISANI, 2013). Ao chegar em Jamal, a câmara dá *close-up* médio nele, no centro, e vemos seu rosto baixo e o semblante triste e os demais alunos atrás, alguns rindo e outros sem entender o que está acontecendo. A sra. Gruwell pega o desenho, a câmera o mostra num *close-up* médio, pegando um pouco da sala no fundo, embaçada, e corta para o rosto de surpresa, decepção e indignação da sra. Gruwell num *close-up* extremo. Depois, volta a mostrar os alunos rindo. A partir disso, a professora começa um discurso sobre preconceito, comparando o partido nazista a uma gangue, numa linguagem de maior familiaridade para seus alunos.

Após sua fala, um dos alunos, Marcus, a questionou, dizendo que ela não sabia do que estava falando e Erin lhe convida a explicar para ela, admitindo que realmente não sabia. A partir dessa fala, começa uma grande movimentação entre os alunos, organizados em gangues. Eva toma a palavra e relata à professora que, ao sair da escola, eles voltam para a rua, continuam sofrendo com a violência policial e com o preconceito e seguem sem perspectiva de vida. Para que, então, lhes serve a educação? A discussão se expande nessa mesma lógica e outros alunos trazem relatos pessoais e que, apesar de serem de gangues diferentes, traz um ponto em comum entre eles. Os temas preconceito, educação libertadora e a formação do grupo são predominantes no episódio e a linguagem cinematográfica leva o espectador a simpatizar com a causa da professora e a sentir empatia pela realidade narrada pelos alunos, através de planos mais fechados, como *close-ups* e *close-ups* médios, que

trazem o foco para as expressões faciais, e planos de grupo e geral, mostrando o contexto da discussão e um ambiente com potencial transformador (PISANI, 2013).

O final do episódio leva o espectador a refletir na pergunta de Eva. A professora Erin pede para que os alunos que souberem o que foi o holocausto levantassem a mão e apenas um o fez. Depois, perguntou quantos haviam sido alvos de tiros, e praticamente todos levantaram a mão. Nesse momento, a câmera varreu a sala com um plano *dolly* e se percebe que os alunos se sentiram identificados uns com os outros.

Após essa cena, a educadora busca novas propostas de ensino, valorizando a dialogicidade. Ao propor a atividade de leitura do “Diário de Anne Frank” e a escrita de um diário pessoal pelos educandos, Erin sai desse lugar de sujeito, de detentora do poder e do saber e devolve isso aos seus educandos, lhes possibilitando ocupar o protagonismo de seu aprendizado, lhes dando a oportunidade de pronunciar o mundo que os cerca e sua posição nele (FREIRE, 1987).

Assim, nos episódios seguintes (48min54s - 53min55s), de imagem-afecção, observa-se um padrão na linguagem cinematográfica para trazer o espectador a essa reflexão e perceber as mudanças que estavam acontecendo, mostrando claramente a dualidade entre o método bancário e o libertador. Ela é perfeitamente articulada, ora mostrando a imagem do aluno que está narrando a história – sempre com sua própria voz e, geralmente, com *close-ups* - ora mostrando a professora, focando em seu rosto para mostrar seus sentimentos através das suas expressões (PISANI, 2013). Além disso, aparecem *flashbacks*, imagens das folhas dos diários dos alunos e a câmera intercala seu foco entre todos esses elementos.

Além desse episódio, ao decorrer da trama, a narração individual dos escritores da liberdade continua, alternadas com outras cenas que enfatizam a formação do grupo e, nestas, tem-se mais planos gerais de dois e de grupo, sendo este o mais recorrente. A predominância dos *close-ups* e *close-ups* extremos nesses episódios de narração (01h00min03s - 01h21min25s; 01h03min31s - 01h07min27s; 01h07min55s - 01h09min00s; 01h37min10s - 01h37min57s; 01h42min22s - 01h43min05s) tem o objetivo de trazer o espectador para dentro do universo particular de cada aluno, sendo capaz de vê-los e ouvi-los contando sua própria história, cada um à sua maneira e reforçando o argumento dialógico de um processo de educação libertadora (FREIRE, 1987). Ademais, o uso de planos gerais para mostrar o contexto do qual aquele educando estava contando sua história ajuda o espectador a se sensibilizar pela trajetória de cada um deles, suscitando sentimentos de compaixão e de identificação, centrais para o efeito estético causado pelo filme (PISANI, 2013).

Nesse meio tempo, o diretor foi sábio ao inserir a narração coletiva de o “Diário de Anne Frank”, em que a câmera mostrava vários dos alunos lendo o livro e se ouvia sua leitura como se fosse seus pensamentos. O episódio usou muito o movimento de câmeras, principalmente o *zoom*, o *in* para focar em quem estava lendo naquele momento e o *out* para ir ao próximo, usando, também, o *travelling*, para acompanhar os temas de ênfase, e a *steadicam*, suscitando a apreensão dos sentimentos ali expressos. A maioria das personagens são mostradas em planos mais fechados (*close-up* e *close-up* extremo), em locais cotidianos, como sentados na cama, na escola, no chão do quarto ou no ônibus. Depois, vemos e ouvimos apenas Eva lendo, e há uma intercalação de *close-ups*, enquanto Eva lê, com planos gerais médio dentro da sala de aula, mostrando-a com a professora.

A última tomada do episódio desse plano sequência mostra Marcus estudando dentro da sala de aula, rodeado por livros, num *close-up* médio. A porta se abre e vê-se uma pessoa entrando apressada, com os passos pesados, e a câmera faz um *travelling* acompanhando o livro "Diário de Anne Frank" e é possível identificar que é Eva. A câmera mostra a professora Gruwell num *close-up* médio, com expressão de surpresa e mostra Eva apoiando o livro na mesa com força (*close-up* extremo) e corta para seu rosto (*close-up* médio). Ela fala com a professora de forma enfurecida, desacreditada com o desfecho do livro, dizendo que uma história como essas só confirma o que ela já espera da própria vida. Então, ouve-se Marcus falando para Eva, em um plano geral médio, que Anne Frank é como cada um dos alunos da sala 202, porque ela tinha a mesma idade deles, foi perseguida por conta de preconceito e, apesar de ter morrido, ela deixou um legado na História, apenas por contar sua trajetória pessoal. Esse plano sequência (01h18min02s - 01h21min25s) foi eficiente ao convencer o espectador que os alunos da sala 202 eram, de fato, como Anne Frank e tinham uma história que merecia ser ouvida, possibilitando a quebra de qualquer resquício de preconceito que poderia ter permanecido ao longo do filme.

Um dos últimos episódios (01h52min28s - 01h53min35s), de imagem-ação, mostra o resultado do processo de educação libertadora, em que os educandos foram capazes de dialogar entre si e com a educadora, constituindo um grupo unido e, a partir disso, constituir uma *práxis* libertadora. Eles foram intencionais ao buscar a consciência de si e do mundo, passando a compreender melhor sua condição para, então, pensar em novas formas de ser para transformar a realidade objetiva. Eva segue narrando e fala da ideia da professora Gruwell de juntar seus diários de classe em um livro, se inspirando no diário de Anne Frank, a fim de eternizar suas histórias, contadas através de suas próprias vozes. Durante a fala de Eva, sobressaiam-se os planos médios de grupo, mostrando o fortalecimento da turma e sua relação de proximidade e confiança, tentando convencer o espectador de que o grupo seria o protagonista (BERNARDET, 1996), e *close-ups* em algumas personagens e na sra. Gruwell,

sorrindo e com aparência satisfeita. No final, mostrou a educadora num *close-up* médio, olhando para a tela do computador, e a câmera dá um *close-up* na tela e vê-se que algo está sendo digitado, porém, como não é possível ver tudo, gera um suspense. O nome dado foi "O diário dos Escritores da Liberdade", o que dá nome ao filme.

Haja vista as temáticas abordadas no filme e selecionadas para discussão, o longa traz conclusões acerca do protagonismo e do sucesso adquirido no processo de educação libertadora, com a superação do preconceito e a transformação do grupo através de suas práticas. Ademais, observa-se a abordagem da leitura enquanto uma possibilidade de aprendizagem e identificação pessoal e da escrita de si como uma prática libertadora. Os elementos estéticos selecionados pelo diretor, Richard LaGravenese, reforçam a relevância das temáticas e o viés defendido por ele e, conseqüentemente, a perspectiva defendida e comunicada ao espectador. Assim, os planos de *close-up* (extremo, normal e médio), geral, grupal e de dois se sobressaíram, assim como no outro filme em discussão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambos os filmes trazem como temáticas centrais a dicotomia entre a educação bancária e libertadora e o ato de leitura e escrita como práticas libertadoras. Apesar de Neil Perry e Eva Benites aparentarem ser os protagonistas da história, os professores John Keating e Erin Gruwell são os verdadeiros heróis e, no caso de *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), isso é ainda mais mascarado. A predominância dos planos individuais e fechados trazem o apelo emocional fundamental para o argumento dos diretores, que usam desses planos para aproximar fisicamente o espectador das personagens, tornando seus sentimentos quase que palpáveis e aumentando a sensibilidade do episódio e, conseqüentemente, de quem o vê. O *clímax* e as mudanças que ocorrem na vida das personagens são onde esses enquadramentos são mais utilizados, conferindo o caráter de imagem-afecção a esses episódios.

Além disso, já que os filmes mostram a transformação de uma concepção bancária à uma libertadora, ainda que promovida de modo individual pelos educadores, o diálogo, princípio básico desse método, pressupõe uma relação eu-tu, mediada pelo mundo. Em ambos os filmes, os planos de grupo e de dois são muito presentes, sobretudo nos episódios de discussões entre educador e educandos e de debates em sala de aula em *Escritores da Liberdade* (2007), e nos episódios de leitura e escrita de poemas, tanto na gruta quanto na sala de aula, e nos em que o educador usa outros espaços e métodos de ensino, no filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989). A escolha desses elementos estéticos vem a confirmar o caráter dialógico e, portanto, coletivo de uma educação libertadora.

Apesar da linguagem cinematográfica contribuir para a crítica ao modelo bancário, a *práxis* libertadora teria um viés individualista, voltado apenas para um pequeno grupo em específico e protagonizada pelo educador, visto como um libertador, um revolucionário. Freire (1987) alerta para esses casos, defendendo que uma verdadeira *práxis* libertadora não pode transformar o oprimido em opressor, mas que, a partir do diálogo, da intencionalidade e da ampliação da consciência de si e do mundo, seja abolida a contradição opressor-oprimido e haja a criação de novas formas de ser e de se relacionar. A *práxis* é um processo criativo e coletivo.

Assim, ainda que a impressão inicial dos filmes traga uma sensação de que as personagens são coletivizadas (BERNARDET, 1996), o protagonismo encontra-se na figura dos educadores John Keating e Erin Gruwell, cujas propostas são de extrema relevância e, de fato, promovem transformação em seus educandos, entretanto, não alcança a sociedade nem o contexto de cada história, como a própria escola. Tal observação reforça o roteiro de cinema *hollywoodiano*, que valoriza heróis e heroínas individualizados e transformações unilaterais, enaltecendo a figura do educador (BERNARDET, 1996). Ainda assim, é possível observar a dinâmica inicial de um processo de educação libertadora, em que os educadores levam seus educandos à reflexão sobre si e sobre a realidade e lhes possibilita romper com as determinações colocadas sobre eles, percebendo-se enquanto seres inconclusos e, conseqüentemente, desejando e lutando para construir novas formas de ser no mundo.

Por fim, haja vista que a justificativa desta pesquisa repousa sobre a possibilidade de aplicação de tais filmes como recurso didático de motivação para a alfabetização de adultos, conclui-se que os recursos estéticos desses filmes reforçam um processo de educação libertadora, que perpassa pela prática da escrita, sobretudo para autoexpressão, e da leitura do mundo através de obras relevantes para sua ampliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDETT, Hannah.; CORREIA, Adriano.; MAGALHÃES, Theresa Calvet. TRABALHO, OBRA, AÇÃO. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2. n. 7, p.175-202. out 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/163481>. Acesso em: 23 abr. 2021

BERMÚDEZ, Ana Carla; MADEIRO, Carlos. Com atraso, Brasil se aproxima de meta de alfabetização de 2015. **UOL**, São Paulo, 15 jul. 2020. Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/15/com-atraso-brasil-se-aproxima-de-meta-de-alfabetizacao-de-2015.htm>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 1a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 1a. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da Língua Escrita**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23a. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 11a. ed. São Paulo: Paz & Terra Ltda. 2016.

INÁCIO, Maria de Lourdes Secorun. **A construção da subjetividade através da educação estética, filosófica e crítica ao cinema.** [s.d.]. Monografia (Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, [s.d.]. Disponível em: http://w3.ufsm.br/senafe/senafe2012/Anais/Trabalhos_Avulsos/Maria_de_Lourdes_Secorun_Inacio.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021

LEAL, Isabela Rodrigues. **A metalinguagem de um feminino monstruoso: uma análise de The Love Witch.** 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

MABEL, Adriana. **Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman Fresquet.** 2008. Monografia (Pós-Graduação em Educação) - GT 16: Educação e Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <https://www.anped.org.br/sites/default/files/qt16-4996-int.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

MACHADO, Roberto. Deleuze e a crise do cinema clássico. *In:* PESSOA, Fernando; BARBOSA, Ronaldo (org.). **Do abismo às montanhas.** Vitória: Fundação Vale, 2010, p. 200-209.

MCKEE, Robert. **Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro.** 1. ed. Curitiba: Arte & Letras, 2018.

MERCADO, Gustavo. **O olhar do cineasta: aprenda (e quebre) as regras da composição cinematográfica.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MOSCARIELLO, Angelo. **Como ver um filme.** Editorial Presença: Lisboa, 1985.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PAÍS tem quase 40% da população em municípios sem salas de cinema. **Agência de Notícias IBGE,** [s.l.], 05 dez. 2019. Estatísticas Sociais. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26239-pais-tem-quase-40-da-populacao-em-municipios-sem-salas-de-cinema>. Acesso em 08 mar.2021.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes – conceitos e metodologia(s).** *In:* Congresso SOPCOM, 6., Lisboa. **Anais [...].** Lisboa: Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 2004, p. 1-9. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PISANI, Marília Mello. **A linguagem cinematográfica de planos e movimentos.** *In:* Curso de produção de vídeo, Universidade Federal do ABC, 2013, p.15-27. Disponível em <http://www.apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/A-Linguagem-cinematografica-de-planos-e-movimentos-.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** 10. ed., São Paulo: Forense Universitária, 2010.

SILVA, Jackeline de Oliveira; MENDES, Lilian Marta Griso Iio. **O Ensino de História e o Cinema: problematização do uso da produção cinematográfica sobre o passado na sala de aula.** 2014. Artigo (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) – Departamento de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em http://www.encontro2014.ri.anpuh.org/resources/anais/28/1400273352_ARQUIVO_Oensinodehistoriaeocinemaaproblematizacaodousodaproducaocinematograficasobreopassadonasaladeaula.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte.** 1a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica.** 3a. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um cinema que (nos) Faz Pensar. Entrevista concedida a Educação & Realidade. **Educação & Realidade:** revista da UFRGS, [s.l.], v.33, p.13-20, jan./jun. 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683/3996>. Acesso em: 16 nov. 2022.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

ESCRITORES da liberdade; Direção e Roteiro: Richard LaGravenese. Produção: Danny DeVito, Michael Shamberg, Stacey Sher. [Estados Unidos]: Paramount Pictures, 2007. 1 DVD (127 min.).

SOCIEDADE dos poetas mortos; Direção: Peter Weir. Roteiro: Tom Schulman. Produção: Paul Junger Witt, Steven Half, Tony Thomas. [Estados Unidos]: Touchstone Pictures, 1989. 1 DVD (128 min.).

Contatos: <31945589@mackenzista.com.br> e <alex.moreira@mackenzie.br>