

O CINEMA E A SALA DE AULA

Organização

Tais Turaça Arantes

Nataniel dos Santos Gomes

 **EDITORA
BORDÔ
GRENA**

O CINEMA E A SALA DE AULA

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR*)

*Vínculo Institucional (docentes)

Tais Turaça Arantes
Nataniel dos Santos Gomes

ORGANIZADORES

O CINEMA E A SALA DE AULA



Catu, BA
2022

© 2022 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2022 Os autores
Copyright da Edição © 2022 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
https://www.editorabordogrena.com
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Editora Bordô-Grená
Capa: Keila Lima de Assis
Editoração: Editora Bordô-Grená
Revisão textual: Anderson de Almeida Santos

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

C574

O cinema e a sala de aula :[Recurso eletrônico] / Organizadores Tais Turaça Arantes; Nataniel dos Santos Gomes. – Catu: Bordô-Grená, 2022.

1453 kb 94fls. il: color

Livro eletrônico
Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>
Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-89-5

1. Cinema. 2. Ensino-Aprendizagem. 3. Docência. I. Título.

CDD 371.335
CDU 37.3

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO	8
<i>Ronaldo V. Franjotti</i>	
PREFÁCIO	9
<i>Leonardo Gonçalves de Alvarenga</i>	
O CINEMA DE ANIMAÇÃO: PARA ALÉM DO RÓTULO DE GÊNERO INFANTIL E APLICAÇÃO PEDAGÓGICA	15
<i>Celbi Vagner Melo Pegoraro</i>	
DISCURSO CINEMATOGRÁFICO EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	30
<i>Mariana Bulegon</i>	
A CINEMATOGRAFIA NO ENSINO DE FILOSOFIA	41
<i>Marcos Machado</i>	
A SEXTA E A SÉTIMA ARTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO ROMANCE FRANKENSTEIN DE MARY SHELLEY E O FILME FRANKENWEENIE DE TIM BURTON	60
<i>Tais Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes</i>	
UM OLHAR INTERMÍDIA AO PASSADO: PANTERA NEGRA E OS PROCESSOS DE REPRESENTATIVIDADE NOS EUA DE 1960	77
<i>Haroldo Wildon Zanda Grella e Katia Juliane Lopes de Oliveira</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	91
SOBRE OS ORGANIZADORES	92

APRESENTAÇÃO

Ronaldo V. Franjotti

Agora mais do que nunca nós temos que conversar uns com os outros, ouvir uns aos outros e entender como vemos o mundo e o cinema é o melhor meio de fazer isso.

Martin Scorsese

Nenhuma forma de arte conseguiu ser tão abrangente, seja em acesso ao grande público seja na imensa miríade de linguagens que traz em seu bojo, quanto o é o cinema. A sétima arte dominou o cenário cultural no século XX e, por isso, não é de se espantar que ela produza muito material com alcance pedagógico. É isso que essa coletânea cabalmente demonstra, trabalhos que vão desde o ensino de Matemática até o de Filosofia, do ensino fundamental ao universitário. Em seus artigos encontramos registros de como animações, adaptações, produções exclusivamente voltadas ao público infantil e adulto dialogam com obras canônicas e as reinventam, podendo ser ótimas ferramentas de apoio para o trabalho do professor. Tudo isso sem perder o encanto que o cinema sempre trouxe, afinal, nem mesmo o escrutínio didático é capaz de esgotar sua multiplicidade de sentidos.

PREFÁCIO

Leonardo Gonçalves de Alvarenga

A luz diurna mais cintilante, a racionalidade a qualquer preço, a vida luminosa, fria, precavida, consciente, sem instinto, em contraposição aos instintos não se mostrou efetivamente senão como uma doença, uma outra doença.

Nietzsche, o Crepúsculo dos Ídolos

Imagine se o épico Mito da Caverna, de Platão, fosse invertido ou colocado de ponta-cabeça? Como uma dança das cadeiras, e os personagens invertem os papéis e os cenários. Escrito pelo filósofo grego, antes de Cristo, no livro 7, da República, traz elementos metafóricos sobre o que seria uma cidade ideal, sob as coordenadas dialéticas de um filósofo rei. Teria alguma coerência se o espaço primordial dos diálogos fossem outro? Conjecturemos um possível Mito da Luz ou da Realidade, ou do Inteligível. Se as personagens presas por cordas estivessem do lado de fora da caverna, presos à luz do dia, às imagens minuciosamente delineadas, as cores versáteis emitidas pelos contrastes da luz solar. Se aquilo que Platão, como porta voz de Sócrates, chama de realidade não passasse de uma ilusão de ótica, ou então o suspiro de uma criatura oprimida, um sonho, um delírio, uma alucinação que decorre de quem convive com ideias falsas de quem os controla e cria subjetividades. Se Oscar Wilde está correto ao dizer que jamais será possível conhecer a melhor sociedade se não aprenderem a ficar de cabeça para baixo, o intuito aqui de pôr de ponta-cabeça o Mito da Caverna de Platão não teria chances de nos levar ao caos.

Com sua licença, Platão, para uma licença poética, tipo aquelas já presentes no cinema, para atrair o público e fazer as bilheterias transbordarem com tanta busca por mais um entretenimento, curiosidade e busca por aprendizado. O mito original conta que em uma caverna havia alguns homens presos por uma corda e uma luz que vinha fora projetando sombras do que ocorria do lado de fora. Tudo o que viam era sombra e aquilo não passava de realidade. Até que uma das personagens conseguiu escapar e teve seus olhos ofuscados pela luz, mas depois pôde enxergar o que havia externamente. Com uma sensação de deslumbramento e espanto percebeu que havia um contraste entre o que se via na caverna e o que se poderia agora contemplar fora dela. Admirado com tudo o que viu decidiu voltar para caverna e contar para seus antigos companheiros de prisão. Eles ficaram irritados com aquele discurso e disseram que ele estava mentindo e no fundo quem estava iludido era o fugitivo.

O escritor Rubem Alves conta uma história semelhante, sobre o Pintassilgo e as rãs. Estas viviam em um poço escuro e fundo. Pela profundidade do poço as rãs jamais conheceram o mundo de fora. Todo o universo era do tamanho daquele buraco em que viviam. Mesmo que um cientista de renome viesse e lhe contasse diferente, seria inútil. Até que um pintassilgo curioso voava por cima e decidiu entrar no buraco para investigar as profundezas. Ele ficou surpreso ao descobrir as rãs. Mais surpresa e perplexas ficaram as rãs que não conheciam uma criatura como aquela, com penas. Suas “verdades” foram colocadas em xeque. Com muita sensibilidade o Pintassilgo ficou se questionando sobre o porquê daquelas rãs viverem presas naquele lugar sombrio e gelado. Além disso, elas jamais poderiam sair de lá. Mas isso parecia bastante óbvio, uma vez que não existia outro lugar para as rãs a não ser aquele buraco, aquele “fim de mundo”. Como diz Rubem Alves, “o pintassilgo se pôs a cantar furiosamente. Trinou a brisa suave, os campos verdes, as árvores copadas, os riachos cristalinos, borboletas, flores, nuvens, estrelas... o que pôs em polvorosa a sociedade das rãs, que se dividiram. Algumas acreditaram e começaram a imaginar como seria lá fora. Ficaram mais alegres e até mesmo mais bonitas. Coaxaram canções novas. As outras fecharam a cara. Afirmações não confirmadas pela experiência não deveriam ser merecedoras de crédito, elas alegavam”. Achei por bem transcrever esses detalhes, para não empobrecer a poesia. Enfim, as rãs se puseram a questionar o que estava acontecendo e desenvolveram várias teorias para o fato posto diante delas. O canto do pássaro criou enormes problemas. “Tanto as rãs dominantes como as rãs-dominadas (que secretamente preparavam uma revolução) não gostaram da ideia que o canto do pintassilgo estava colocando na cabeça do povão. Por ocasião de sua próxima visita, o pintassilgo foi preso, acusado de enganador do povo, morto e empalhado e as demais rãs proibidas, para sempre, de coaxar as canções que ele lhes ensinara...” (ALVES, 1981).

Vocês perceberam que para contar uma história antiga foi necessário escrever mais? Isso talvez porque ocorrem sentimentos, ecos com a história presente e que transcrever não basta, é preciso aumentar, afinal “Quem conta um conto, aumenta um ponto”. Além disso, o mito faz parte da memória coletiva, que nada mais é do que uma reconstrução do passado em função das necessidades do presente (HALBWACHS, 1971).

Depois da teoria da relatividade e a descoberta das subjetividades, não se pode fugir da máxima de que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Os prisioneiros de Platão poderiam estar acorrentados fora da caverna? A escuridão da caverna poderia ser um atrativo que os fizesse ter um outro ponto de vista da realidade? A luz não poderia cegá-los ao invés do mistério contido na espessa escuridão da caverna? Ver tudo ou toda realidade é realmente possível? Hoje em

dia, lugares de difícil acesso, quase inabitáveis são motivos de grandes descobertas sobre a evolução das espécies, obras da natureza, como o mineral que formava a rocha e agora cria as estalactites. Um símbolo de limitação, cilada e ignorância pode ser transformado com o passar do tempo em fonte de grandes descobertas.

Quem vive na cidade, dizem os mais antigos, não conhece a realidade. Os ambientes rurais passaram a exercer uma riqueza que revela pureza, saúde e simplicidade. Dizem os mais velhos que a criança de hoje não sabe o que é brincar na rua, jogar “queimado”, andar de carrinho de rolimãs etc. Para desestressar famílias fogem da correria e das luzes da cidade para descansar, enxergar a constelação e pontinhos que apontam planetas que só sabemos os nomes pelos livros de geografia.

O mito da Caverna pode ser recontado, não como apelo a ignorância, mas como possibilidades de ver o mundo de um jeito diferente, que nem sempre estará do lado da razão, mas da emoção, do respirar puro, da sensibilidade de ouvir o canto do pássaro, o som do grilo e o pulsar do coração. Que estranho é tudo isso, não? Nietzsche sonhou com isso e viu que seria duro enxergar o mundo ao avesso. Para isso usou o martelo. Foram anos de especulação e certezas que o ser humano fora da caverna criou e subjugou para seus próprios interesses. Criou-se uma razão para não dar arrepios, não fazer chorar e sentir paixão pelo que é belo. Só a arte para nos salvar da verdade, disse Nietzsche. O ser humano de hoje sublima as profundezas do seu ser, de onde Dionísio dança e esbanja prazer e “loucuras”. Em troca do que? Dos valores do *arriere monde*. Um mundo que não temos contato e está tão distante de nós.

Essas voltas não tiveram outro objetivo se não levar o leitor desta obra a sala de cinema, a sétima arte. “Em 1911, Canudo escreveu o *Manifesto das Sete Artes*, no qual montou um sistema em que dividia as artes por sua relação com o espaço – pintura, escultura e arquitetura – e com o tempo – música, dança e poesia. “Por ser uma arte do espaço e do tempo, o Cinema seria a grande síntese de todas, a sétima arte, pois parte de uma imagem projetada em uma superfície, como a pintura ou a fotografia, mas envolve o movimento, relacionando-se ao ritmo, ao tempo”. No escurinho do cinema, voltamos a caverna, não no seu sentido pejorativo, como classificavam os filósofos plantonistas, mas no sentido criador e potencializador. Quem nunca sentiu o coração bater mais rápido assistindo um belo filme? Quem jamais sentiu um arrepio ao ver uma cena de amor e sexo? Quem não quis estar do outro lado da tela, no lugar de um herói ou heroína fazendo justiça e salvando um ou mais inocentes? O cinema está mais para caverna do que para fora dela. Por isso, levar o cinema para sala de aula é dar a alunos (as) e professores (as) a chance de aprender com paixão também e suspirar com cada nova descoberta. Mais do que entretenimento, o cinema nos

faz sonhar. Afinal, em um filme, já disse Charles Chaplin, o que menos importa é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação.

A presente obra traz a relação do cinema com a sala de aula. Ambos esteticamente poderiam representar os lugares com maior ou menor predominância de luz: a caverna e o mundo externo. Mas tanto um quanto outro podem, como dito anteriormente, representar situações distintas que se atravessam dependendo do período e dos agentes envolvidos. A interface entre cinema e ensino é antiga, com mais de 100 anos, mas ainda pouco explorada. Falta maior capacitação. Essa obra vem como tentativa de ocupar espaços necessários no intuito de preencher essa lacuna tanto no ensino básico como no superior. Rubem Alves fala que para entender o conhecimento e a inteligência é preciso saber como funciona o pênis. O pênis é um órgão flácido, deprimido, está sempre olhando para o chão, querendo fazer nada. Mas se for provocado ele sofre transformações hidráulicas extraordinárias, assume a forma de um foguete intercontinental, dispara com fogos de artifícios e é capaz de criar beleza e criar prazer. Da mesma forma a inteligência, se provocada é capaz de grandes transformações e criações. Nesse sentido, o cinema pode ser compreendido como uma ferramenta de provocação da inteligência e do conhecimento. Mas tem que saber utilizá-lo, para que não seja só entretenimento.

O primeiro texto de Celbi Vagner Melo Pegoraro trata de uma análise introdutória sobre o uso da animação como ferramenta pedagógica buscando explorar a tipologia da produção, a compreensão como técnica e não como gênero cinematográfico unicamente infantil, e o entendimento de aspectos da propaganda, dos diferentes gêneros cinematográficos, da violência e do diálogo entre diferentes linguagens de modo a fornecer sugestões reflexivas para atividades no meio escolar. O segundo texto de Mariana Bulegon trata em seu texto o discurso cinematográfico dentro das aulas de língua portuguesa a partir de uma perspectiva bakhtiniana de uso da linguagem, em que discorre acerca da relação entre linguagem, discurso e cinema.

Marcos Machado em seu artigo intitulado “A cinematografia no ensino de filosofia” sugere algumas pistas para explorar no âmbito do ensino de filosofia a dimensão de longas-metragens, sobretudo os que expõem conteúdo de caráter filosófico. Além disso, buscou evitar algumas práticas que limitam a sua potencialidade, principalmente quando apenas são transpostos de modo didático as ideias, as situações ou os conceitos presentes em determinado filme como artifício atenuador da complexa relação ensino-aprendizagem ou, ainda, quando a obra cinematográfica é utilizada como um dispositivo que busca tão somente sensibilizar os estudantes para o assunto abordado em certo texto filosófico. O texto trata, então, de seguir os passos de alguns filósofos que analisaram a arte de reproduzir imagem em movimento e que insinuaram que determinada linguagem e estética

cinematográfica possui aspecto filosófico, a saber: Theodor Adorno e Max Horkheimer; Walter Benjamin; Gilles Deleuze; Jacques Rancière; João Maria Mendes; Julio Cabrera.

Taís Turaça Arantes propõe uma investigação da possibilidade de interface entre a literatura e o cinema dentro da educação básica para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os pesquisadores evocados durante o processo para a fundamentação sobre o ensino de língua inglesa, tais como: Cabral, Ferro e Sousa. O *corpus* de análise são o romance Frankenstein de Mary Shelley, pertencente a segunda fase do romantismo de língua inglesa, e o filme Frankenweenie de Tim Burton, lançado em 2012 pelos estúdios da Walt Disney. No escopo do artigo a proposta entre cinema, literatura e ensino de língua inglesa foi traçada, apresentando atividades que posteriormente poderão ser utilizadas dentro da sala de aula.

Por fim, o capítulo também em coautoria de Haroldo Wildon Zanda Grella e Nataniel dos Santos Gomes: “Um olhar intermídia: Pantera Negra e os processos de representatividade nos EUA”. O objetivo deste capítulo foi analisar a relação entre Pantera Negra nos quadrinhos e no cinema, bem como a representatividade negra em seu cenário de criação e desenvolvimento. Foi identificada ligação entre o nome Pantera Negra e o batalhão de tanques Black Panther (II Guerra Mundial), formado por negros, bem como ao brasão Lowndes County Freedom Organization que, após o lançamento do quadrinho, se tornou The Black Panther Party. T’Challa condensa histórias da comunidade de opressão e dominação nos mais diversos suportes e a versão cinematográfica tem muito para nos ensinar na luta contra o preconceito.

Esta obra provoca as potencialidades imaginativas do cinema como ferramenta de ensino-aprendizagem. Além disso, como exposto, relativiza as possibilidades de representação contidas onde se menos imagina.

CAPÍTULO 1

O CINEMA DE ANIMAÇÃO: PARA ALÉM DO RÓTULO DE GÊNERO INFANTIL E APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

Celbi Vagner Melo Pegoraro

INTRODUÇÃO

O cinema de animação e as produções direcionadas para televisão, internet e *streaming* são temas de antigas discussões sobre a utilização delas como ferramentas pedagógicas nas salas de aula. Porém, pouco se avançou na compreensão da própria animação e suas potencialidades na formação crítica e na criação de projetos avançados abordando as mais diversas variáveis de aplicação.

O uso mais comum da animação em sala de aula envolve o exercício da interpretação narrativa. O professor apresenta um filme, os alunos assistem, e posteriormente é feito um exercício de discussão oral ou escrito de interpretação e contextualização da história apresentada. Os educadores mais antigos tinham o preconceito de que essa atividade era inferior a uma análise crítica de alguma obra literária. Felizmente, com a proliferação das salas de vídeo em muitas escolas brasileiras a partir dos anos 1990, o exercício com base fílmica se tornou cada vez mais comum.

Porém, assim como aconteceu com as histórias em quadrinhos, ainda há carência de um entendimento melhor sobre o cinema de animação, sua história, suas técnicas, seus gêneros e suas diferentes aplicações, que incluem a pedagógica.

A PEDAGOGIA

Dentro do exercício de análise fílmica protagonizam dois tipos de orientação de atividades envolvendo animação. O primeiro, a análise interpretativa de produção audiovisual. O segundo, a exibição e discussão de produções educativas e de propaganda visando conscientização e orientação em temas sociais, ambientais e de saúde. Documentários que incluam sequências em animação também são comuns, embora o consumo de conteúdos de divulgação científica esteja migrando para o ambiente dos vídeos curtos no *YouTube* e demais mídias sociais.

A exploração pedagógica dos filmes documentários desde a década de 1910 fez da animação uma ferramenta indispensável que torna mais claro e legível certos tipos de informação, que encontrariam dificuldade de compreensão até por audiências analfabetas que

habitavam em número considerável os países desenvolvidos antes de 1945. O potencial educativo da animação é analisado por Walt Disney no prefácio do livro de Lo Duca:

Não pretendo possuir uma fórmula mágica, nem me armo em educador ou em sociólogo. Mas, à semelhança de outros que têm uma profunda experiência do desenho animado, afirmo que esta arte age no conjunto das atividades humanas. Não esqueçamos que, durante a guerra, os mesmos que realizam Branca de Neve, Bambi, Fantasia, A Caixinha de Surpresas, e até O Pato Donald, dedicaram-se a assuntos técnicos, sendo o seu trabalho controlado por estratégias e táticas. Descobrimos assim um instrumento educativo de um valor tal que podíamos utilizá-lo com outros objetivos. Sem dúvida, na mente dos educadores do futuro, o desenho animado será o instrumento mais dócil, mais ágil e mais estimulante do ensino (...) A migração dos povos, a estrutura das sociedades, os princípios filosóficos, o conhecimento das matemáticas, as correntes marítimas, as novas leis eletrônicas poderão ser tratadas em filme e tornar-se claras para cada um. Qualquer problema técnico pode, assim, ser ultrapassado. (LO DUCA, 1957, p. 5-6 apud DENIS, 2007, p. 104)

De forma mais preponderante até a década de 1970, as animações eram amplamente exploradas em políticas públicas de divulgação para crianças e adultos sem os saberes fundamentais com produções divulgando aulas e conhecimentos em substituição ou complementando o educador. Em 1923, por exemplo Max Fleischer produz documentário empregando animação que explica a teoria da relatividade, “Einstein’s Theory of Relativity”. A Inglaterra tem como exemplo “Watching TV” (1994) de Christopher Hinton, explorando o humor negro para denunciar a violência na televisão. Numa produção mais comercial, a *Disney* tem exemplos como o especial “Donald no País da Matemática” (1959) que era exibido regularmente na televisão no programa *Disneylândia*.

Outros temas comuns eram os filmes higienistas e profiláticos, ressaltando os cuidados com a saúde. No Brasil temos os exemplos do Sujismundo, personagem de animação criado por Ruy Perotti em meio as campanhas educativas da ditadura militar, com filmes promocionais com o slogan “Povo desenvolvido é povo limpo”; outro caso é o Zé Gotinha, personagem criado em 1986 pelo artista plástico Darlan Rosa a pedido do Ministério da Saúde brasileiro, para as campanhas de vacinação contra o vírus da poliomielite.

As produções pedagógicas em animação perderam espaço a partir dos anos 1970 devido a ascensão e desenvolvimento da televisão e ao desaparecimento de formatos semiprofissionais como o 16mm na

divulgação escolar, militar, médica, etc. Mesmo deixando as salas de cinema, a animação nunca foi abandonada pela área científica, tal qual profetizou Norman McLaren em 1972.

Porque a animação consegue tornar visíveis coisas e movimentos que não o podem ser por nenhum outro meio, ela tem um grande valor enquanto instrumento científico. Dizem-me, por exemplo, que o matemático inglês Trevor Fletcher, ao fazer um filme sobre a geometria superior, descobriu através da animação um teorema matemático novo e até aqui desconhecido (McLaren, carta à redação da *Écran 73*, nº 11, janeiro de 1973, p. 4)

O caráter complementar aos não-escolarizados foi substituído em boa parte pelo uso da animação como ferramenta na educação com filmes promovidos por organismos internacionais como UNESCO e ONU, por exemplo, ou séries produzidas por emissoras públicas e privadas como “*Le Manège enchanté*” de Serge Danot nos 1960 ou a ambiciosa série “*Era uma Vez*” de Albert Barillé, com 26 episódios de 26 minutos tratando de temas complexos como “*a Vida*”, “*o Homem*” e “*Os Descobridores*” de forma didática.

A PROPAGANDA

Outro formato pedagógico menos conhecido do grande grupo são as animações em filmes de instrução militar. Já na Primeira Guerra Mundial, a França produz filmes de animação para explicar a montagem e desmontagem de uma arma. Nos Estados Unidos, John Bray e Max Fleischer, produzem para o governo uma série de filmes sobre utilização de materiais militares. Os estúdios *Disney* também produzem filmes de instrução militar junto com os de propaganda ideológica, estes também produzidos por concorrentes como *Warner* e *MGM*.

Há obras importantes da comunicação e da sociologia, especificamente no que se refere ao campo da ideologia. A ideologia se refere a um conjunto de ideias comuns tomadas sobre como o mundo funciona. A ideologia não é algo oculto, a menos que seja considerado como tal em plena vista, considerando que é composto de concepções tidas como corretas sobre como o mundo social aparentemente funciona (DUNCAN; SMITH, 2009, p. 247).

Por este entendimento, as pessoas constroem ideias próprias sobre uma série de temas de gênero, política, origens sociais e étnicas, etc que informam como percebemos e interagimos entre si: "As ideologias emergem quando grupos de pessoas desenvolvem meios de pensar sobre seus relacionamentos entre si e outros no mundo. Este conjunto de ideias - a ideologia - os ajudam a gerenciar o mundo e se

torna uma ferramenta para a vida" (DUNCAN; SMITH, 2009, p. 247). Quanto mais tempo as ideologias são levadas em consideração, muito menos provável será que alguém questione suas premissas. Por um lado, uma ideologia é considerada como "senso comum" dentro da cultura que a agrega; de outro, podem surgir críticas de grupos fora da zona de influência desta ideologia. Como Duncan e Smith (2009) afirmam, a ideologia é uma questão importante a ser compreendida porque envolve questões de poder - aqueles que se beneficiam de uma ideia frequentemente exercem o poder numa sociedade.

O cinema e as histórias em quadrinhos são repletos de questões que envolvem ideologia e o exercício do poder utilizando os meios de comunicação de massa. As técnicas de animação hiper-realistas permitem que a publicidade atinja um público-alvo mais jovem, tendo em vista que é possível apresentar produtos de uma forma muito diferente do real. Essa qualidade pode ser descrita como sendo uma qualidade agregada, uma vez que,

a mais-valia é de extrema importância, dado que a imagem animada traz mais do que efeitos especiais a uma publicidade de automóvel tradicional; ela cria um novo imaginário irreverente para este veículo, tornado atrativo na vida real pelas façanhas maravilhosas que lhe vimos no anúncio. (DENIS, 2010, p. 100)

Podemos, assim, destacar a história da força da animação na publicidade quando os curtas-metragens do personagem *Popeye* (estúdios Fleischer) se tornaram mais populares que os do *Mickey Mouse* durante os anos 1930 – de início o personagem comia poucos espinafres, mas logo interessou à indústria, que considerou atrativo o fato do personagem obter uma força descomunal graças ao consumo deles. Da mesma forma, existe a importância do caráter pedagógico da animação via documentários, seriados e projetos especiais para difundir conhecimento – produções deste tipo foram feitas em muitos países.

Há outra face da propaganda, não a ligada à publicidade como forma de propaganda econômica e ideológica (a difusão maciça de um modo de vida ocidental globalizado), mas ao termo "propaganda" relacionado à aceção política de difusão de uma mensagem com vista a apoiar um político, um governo, um movimento ou uma ideologia (Denis, 2010, p. 108). Desde a Primeira Guerra Mundial, a animação é usada pelos governos, com exemplos na Inglaterra, na ex-União Soviética, Alemanha, França e Argentina, enquanto "(...) Países pouco conhecidos pela sua animação também apostam na diátribe antialemã,

como o Brasil com o curta-metragem “O Kaiser”¹ em 1917” (DENIS, 2010, p. 108-109).

Durante a Segunda Guerra Mundial, a animação se torna importante instrumento para a propaganda ideológica. Nos EUA, os estúdios *Disney*, *Warner*, *MGM*, entre outros, iniciam a produção de diversos filmes e curtas-metragens com conteúdo ideológico contra as nações do eixo (especialmente contra a Alemanha nazista), incluindo projetos de instrução militar e pedagógico, ensinando os americanos e os Aliados em como contribuir para o esforço de guerra (MALTIN, 1980). Seguindo o caráter pedagógico, outras animações foram produzidas tendo como alvo os países latino-americanos, seguindo a Política de Boa-Vizinhança de Franklin Roosevelt, que visava estreitar os laços culturais entre os países e afastar a influência alemã do continente americano (BARRIER, 2007, p. 187). Deste período temos a criação do personagem Zé Carioca, que estreou os filmes *Alô Amigos* (1942) e *Você já foi a Bahia?* (1944) (KAUFMAN, 2009).

Fora dos Estados Unidos, há diversos filmes de propaganda ideológica. Na Alemanha, a partir de 1933, qualquer forma de arte abstrata é proibida e julgada “degenerada”. Uma vez que a maioria dos artistas que trabalhavam com abstração vinha da Alemanha, a animação experimental desaparece, dando lugar a um simples desenho animado de circunstância, num contexto de concorrência com os filmes de *Disney* ou *Fleischer* (DENIS, 2010, p. 110-111). Um exemplo alemão que tentará uma visão não diretamente propagandística será Hans Fischerkoesen, com mensagens dúbias do regime alemão. Na União Soviética, a animação foi utilizada também para denunciar o mundo capitalista - em *Black and White* (Ivan Ivanov-Vano, 1932), há uma história sobre a escravidão moderna representada pelas plantações em Cuba.

O pós-guerra abre passagem para a propaganda de Guerra Fria, essencialmente ideológica entre “Ocidente” e “Leste”. O anticomunismo responde à extensão do comunismo no mundo, em que o autor exemplifica com “A Revolução dos Bichos”, animação de John Halas e Joy Batchelor de 1951, baseada no livro de George Orwell (2007), sendo o primeiro longa-metragem de animação britânico com caráter bastante anticomunista. Ainda que contenha um grafismo próximo ao de *Disney*, seu tom é mais sombrio (DENIS, 2010, p. 113). Muito mais recentes, em *South Park - O Filme* (1998) e *Team America* (2004), os criadores Matt Stone e Trey Parker não hesitam em revelar a sua oposição às duas guerras do Golfo Pérsico ocorridas em 1990-91 e 2003-04.

¹ Considerado o primeiro desenho animado brasileiro, realizado por Álvaro Marins. (Bendazzi, 2015, p. 86).

GÊNERO OU TÉCNICA? ANIMAÇÃO É APENAS INFANTIL?

Um dos maiores erros de percepção da animação é o persistente rótulo de “gênero infantil”. Ela *pode* ser infantil. Antes de mais nada, animação é cinema e deve ser analisada, mesmo em suas vertentes televisivas e da internet, de forma muito mais abrangente a partir das mesmas teorias consagradas da área. Temos muito mais exemplos de animação comercial do que o tipo experimental ou o chamado “cinema de arte” – os curtas-metragens autorais exibidos e premiados em festivais internacionais como *Cannes*, *Animamundi* e *Annecy*. A animação é uma ferramenta multiforme. Pode ser usada como complemento em filmes de ação real (live-action), em efeitos visuais, *motion graphics*, estilizações gráficas para efeitos dramáticos e cômicos, experimentações e, é evidente, nas produções puramente em animação com narrativa.

A animação pode ser tradicional ou 2D (desenhada a lápis), pode ser pintada e retocada à mão ou digitalmente, temos a animação gerada por computador (CGI – Computer-Generated Imagery) ou 3D, a animação *stop-motion*, *claymation*, *pixilation* e mais todo tipo de trucagem cinematográfica disponível e desenvolvida pelos estúdios. A animação, portanto, é uma técnica e não um gênero. As diversas técnicas citadas aqui são utilizadas na produção de filmes dos mais diversos gêneros, sejam eles comédias, musicais, dramas, horror e até mesmo o infantil. A vantagem da animação é romper radicalmente com o princípio da reprodução mecânica do real (DÉNIS, 2007, p. 7). Um cineasta de filmes *live-action*² pode não saber como funciona a câmera, porém um animador precisa dominar profundamente a criação do movimento, o tempo e o ritmo, e as características de atuação e linguagem cênica. E a animação pode ser filmada de várias formas, podendo ter suas imagens pintadas na própria película, por exemplo. Com as novas tecnologias digitais um animador não precisa mais de câmera ou papel, podendo efetuar o processo de produção integralmente no computador. Portanto, a animação apresenta possibilidades múltiplas de linguagens e processos técnicos.

Mas por qual razão ainda resiste o rótulo de “gênero infantil”? Os curtas-metragens de animação da era de ouro (décadas de 1930 a 1950) consistiam num conjunto de produções que eram destinadas muito mais ao público familiar do que especificamente infantil (BENDAZZI, 205). Esses filmes faziam parte do pacote assistido pelo público nos cinemas que incluía cinejornais, curtas *live-action*, curtas de animação e o programa principal – um longa-metragem. A era de ouro consistia em produções dos estúdios *Walt Disney*, *Warner Bros.*, *Paramount* (Fleischer

² Live-action entenda-se como filmes de ação real.

Studios e Famous Studios), *Columbia Pictures*, *Universal Pictures* (Walter Lantz Productions), *Terrytoons*, *Van Beuren Studios*, entre outros (MALTIN, 1980).

As animações foram fortemente afetadas quando a *Motion Picture Producers and Distributors of America* (MPPDAA) criou “The Motion Picture Production code” (ou Hays Code) como um guia de regras morais para impedir uma tentativa direta do governo dos Estados Unidos e para satisfazer uma demanda pública por produções que evitassem conteúdo sexual e com alto teor de violência, muito presente nos curtas-metragens das décadas de 1920 e 1930 (CRAFTON, 1982). A *Betty Boop* foi uma das personagens mais afetadas com o *Hays Code*, tendo os curtas-metragens subsequentes num tom diferente dos mais antigos. O código pregava a defesa de padrões éticos, o provimento da conduta de vida correta sujeitada ao drama e ao entretenimento, e não poderia existir ridicularização ou expressão de simpatia por atividades ilegais. Embora sua aplicação fosse optativa, os grandes estúdios hollywoodianos aplicaram as normas, o que influenciou as produções entre as décadas de 1930 e 1960 (BARRIER, 1999). Códigos morais foram igualmente aplicados em outros países, especialmente quando as produções foram investimentos estatais.

Nos Estados Unidos o código se tornou de difícil aplicação a partir da massificação da televisão nos anos 1960. As redes de televisão precisavam urgentemente de conteúdo e a primeira saída foi explorar o vasto acervo cinematográfico dos estúdios de cinema. Os curtas-metragens de animação foram vendidos em pacotes para as redes de televisão no mercado internacional. Porém, esse conteúdo passou a ser alvo de críticas tão logo a televisão passou a ser vista como a “babá eletrônica” (KLEIN, 1993). Milhões de crianças passavam horas assistindo desenhos animados e não havia de fato um controle padronizado sobre o que era transmitido. A ascensão dos movimentos sociais a partir da década de 1960 fomentou articulações para cobrar alterações e edições nos antigos curtas-metragens que apresentavam representações racistas, preconceituosas e socialmente inadequadas. A partir dos anos 1980 essa pressão mirou cenas de “violência” e personagens fumando ou portando armas de fogo.

É importante ressaltar que apesar dos movimentos sociais e alterações (edições), que continuam acontecendo na década de 2020, podemos citar importante pesquisa conduzida pelo extinto grupo LAPIC (Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação) da Universidade de São Paulo, que entrevistou e analisou os dados de recepção e assimilação dos desenhos animados na televisão por crianças brasileiras em época com pouco acesso a TV a cabo (anos 1990). A pesquisa constata que as crianças absorvem o conteúdo de forma muito diferente da pensada por adultos e que certas situações são resignificadas de acordo com a realidade delas. A

violência está presente em telenovelas, filmes e nos telejornais e costuma não ser levada em consideração quando o foco está na animação.

A pesquisa também tirou conclusões interessantes sobre a violência nos desenhos. O “Yuyu Hakusho”, preferido pelos garotos com mais de 9 anos, costuma mostrar muitas cenas onde há derramamento de sangue e brigas. Segundo o estudo, as crianças não relacionam a pancadaria com atos violentos do dia a dia, mas identificam as cenas com o heroísmo e a luta entre o bem e o mal. Antes dos 8 anos, os meninos ainda não captam muito bem o enredo, mas gostam dos momentos de ação pela sensação estética do movimento e das cores. “A lição tirada pela criança é de que o bem vence o mal”, diz Claudemir Viana. O trabalho serviu ainda para verificar a capacidade do público infantil de contar histórias e depois reelaborar em cima dos temas abordados pelos desenhos. Nesse ponto começam os problemas. Geralmente os adultos se chocam ao ouvir a narrativa de uma criança sobre um episódio onde houve agressão física na televisão, por exemplo. Daí a reação comum de muitos pais e professores de tacharem os desenhos como lixo, perdendo a oportunidade de usá-los como instrumento eficaz de formação.³

A professora Elza Pacheco (1985) em seu livro analisando o Pica-Pau, personagem de alta popularidade e constantes reprises na televisão brasileira, afirma que as crianças se identificam pelo personagem ser pequeno, bonito, ágil e aprontar com os outros – há um fator de atratividade em ver personagens pequenos levando vantagem sobre os mais fortes, e que essa violência embutida é ressignificada pelo aspecto mágico ou *nonsense* da animação, como o fato de um personagem ser atropelado e logo em seguida aparecer inteiro.

Outros símbolos que contribuem para a preferência de certos desenhos estão no mundo da fantasia. Por exemplo, a transgressão da ordem, que não costuma ocorrer na vida real. “Para a criança não existe o caos. Quem coordena o mundo é o adulto; então, ela adora quando vê a transgressão da ordem.” Do mesmo modo, é encantador para a criança ver animais atuando como personagem, como se fossem seres humanos. “A criança adora a antropomorfização”, afirma. A professora e pesquisadora [Elza Dias Pacheco] defende a utilização de desenhos animados no processo educacional, até mesmo nas escolas. “O terror, por exemplo, é importante para as crianças aprenderem que no mundo

³ Entrevista com a professora doutora Elza Dias Pacheco e pesquisadores do LAPIC-USP no Boletim Técnico Fundescola, em seus números 39 e 33, de 2000, ano V.

existem coisas que não são boas”, afirma. “Nós temos a tendência de querer proteger as crianças do terror, mas elas já se defendem naturalmente disso, tampando os olhos quando as cenas são muito fortes”, diz. Outra utilidade dos desenhos é fornecer situações a partir das quais pode-se ensinar sobre o amor e sobre o respeito para com o outro. “Nos desenhos, em geral, há uma defesa do eu e um tratamento do outro como estrangeiro.” Isso tem de ser trabalhado pela família e até pela escola.⁴

Os curtas-metragens de cinema, depois explorados em constantes exibições na televisão, seguem um padrão moral em que pesem as críticas recebidas por eles nas últimas décadas. *Mickey e Donald*, *Tom & Jerry*, *Pica-Pau*, *Pernalonga*, entre outros, são frutos da produção derivada da depressão pós-1929 (WAATS, 1997). Por um lado, os estúdios tiveram nas mãos dezenas de artistas sofisticados em busca de emprego que encontraram uma oportunidade de se expressar nas animações (GIRVEAU, 2007). Por outro, as narrativas seguem a lógica do melodrama. Qualquer enredo necessitava uma visão moralista do mundo por mais *nonsense* que a situação fosse retratada na tela. Essas regras incluem motivar os personagens deixando em mente uma moral final, ter certeza de que os personagens cometem seus próprios erros e aprendem com eles (a resposta ao problema do livre-arbítrio) e, mais importante, sempre vincular os personagens dentro de um continuum moral – fazendo a situação ser terrivelmente imoral por boa parte do filme, cria-se o suspense, até o continuum assumir o controle (KLEIN, 1993, p. 124). Em geral, há dois tipos de melodramas explorados na animação desta época: os anárquicos (mais usados até 1934) e os mais rígidos baseados em temas ligados a família, cotidiano e dramas sociais.

O que ocorre a partir da década de 1960 é a busca por animações que sejam mais seguras para o público que assiste sem supervisão adulta. O expoente desde período é sem dúvida os estúdios *Hanna-Barbera* que forneceram dezenas de séries de animação que eram produzidas de forma mais rápida e barata que os antigos curtas-metragens de cinema e seguiam fórmulas padronizadas que eram repetidas em séries subsequentes, por vezes com resultados surpreendentes (MALTIN, 1980). A animação perdeu sua sofisticação artística do ponto de vista da exploração cinematográfica, e começou a desenvolver fórmulas para prender a audiência por mais tempo na

⁴ As Metáforas do Pica-Pau - revista Fapesp. <https://revistapesquisa.fapesp.br/asmetaforas-do-pica-pau/>.

Pesquisa: O Desenho Animado na Tevê – mitos, símbolos e metáforas (nº 97/10054-6); Modalidade Auxílio a projeto de pesquisa; Coordenadora Elza Dias Pacheco – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP); Investimento R\$ 14.000,00.

frente da televisão. A intensa demanda por programação infantil levou a criação de dezenas de estúdios e, mais tarde, a proliferação de produtoras em diversos países que realizam o serviço terceirizado de animação enquanto a pré e pós-produção ficam nas mãos dos estúdios desenvolvedores.

Portanto, a criação de um código moral e a popularidade da televisão pesam preponderantemente na permanência insistente do rótulo da animação como “gênero infantil”. Porém, a própria hegemonia dos estúdios *Disney* no cinema de animação ao longo do século XX também contribuiu para essa visão mais restrita. Embora a maioria de seus filmes não seja necessariamente infantil (visam um público familiar), a *Disney* acabou presa num padrão que torna qualquer ousadia uma tarefa complexa. Porém, há dezenas de casos de animações adultas de outros estúdios lançadas nos cinemas e televisão que contrastam com essa visão restrita.

Desde o início do século XXI os estúdios hollywoodianos e produtoras de outros países exploram mais os longas-metragens focados em temas e abordagens mais adultas. Filmes como “A Noiva Cadáver”, “Coraline”, “O Túmulo de Vagalumes”, “Princesa Mononoke” e “Persepolis” são exemplos de produções que extrapolam o sentido infantil. Até mesmo a *Pixar*, com produções que permitem dupla leitura (para criança e para o adulto) explora temáticas tão variadas quanto o meio-ambiente e a consciência pessoal em filmes como “Wall-E”, “Soul”, “Divertidamente” e “Os Incríveis”. O diretor deste último, Brad Bird, veterano animador e responsável pela direção de “O Gigante de Ferro” na *Warner*, defende que a animação deve ser percebida em todo o seu potencial.

As pessoas pensam em animação apenas fazendo coisas em que as pessoas estão dançando e fazendo muito histrionismo, mas animação não é um gênero. E as pessoas continuam dizendo: ‘O gênero de animação’. Não é um gênero! Um faroeste é um gênero! A animação é uma forma de arte e pode fazer qualquer gênero. Você sabe, pode fazer um filme de detetive, um filme de cowboy, um filme de terror, um filme censurado ou um conto de fadas infantil. Mas não faz nada. E, da próxima vez que eu ouvir: ‘Como é trabalhar no gênero de animação?’, Vou dar um soco nessa pessoa!⁵

Brad Bird corrobora a ideia de que a *Disney* tem um papel forte nesta percepção limitada sobre o que é entendido por animação pelo grande público e parte da crítica.

⁵ Comentário de Brad Bird feito em material extra do DVD da animação “Os Incríveis” (2005).

Se aqueles animadores da Disney, no passado, tivessem feito um filme de ficção científica, teria sido um sucesso. Mas não foi isso que eles fizeram. Tem a ver com qualidade e narrativa. Não são as limitações do meio. As pessoas cometeram essas suposições erradas porque sempre que alguém sai daquela área, sempre que alguém sai do território que a Disney tradicionalmente fez, eles fazem isso sem o conhecimento da Disney, sem artistas de nível Disney.⁶

Portanto, animação é uma técnica ou um conjunto de técnicas que pode ser explorada nos mais diversos gêneros cinematográficos e, para tanto, com potenciais educativos para discussão e análise nos mais diversos temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação fronteira entre o real e o imaginário é avaliada pelo espectador da animação com base nas técnicas utilizadas e nas quatro modalidades de produção e de pensamento da animação. “A animação, na sua pluralidade, pode ser utilizada em contextos estéticos, midiáticos e econômicos muito diferentes, fazendo assim ligações entre campos acadêmicos geralmente fragmentados, como a história do cinema, as artes plásticas e aplicadas, a história cultural e as ciências da informação e da comunicação” (DENIS, 2007, p. 11).

Os quatro eixos na produção animada, segundo Sébastien Denis (2007, p. 11), incluem a animação “útil”, de forma a ser empregada como mensagem política ou produto (anúncios publicitários, filmes de informação e propaganda); o cinema de animação comercial, com seus filmes mais populares e geradoras de grandes receitas financeiras cujo modo de produção se assemelha do ponto de vista econômico ao sistema de estúdio dos filmes *live-action*; o cinema de animação autoral, por vezes experimental, despreocupado de questões financeiras e interessado na expansão de vanguardas e na inovação das artes plásticas; e animação funcional dos efeitos especiais (na filmagem) e visuais (na pós-produção).

Do ponto de vista das artes, a animação é uma fonte rica em exemplos de diálogos entre linguagens tão diferentes quanto a música, o teatro, os quadrinhos, a literatura, os contos de fadas, o folclore, a dança, a pintura, entre outras. É possível introduzir obras difíceis da literatura fornecendo espaço para discussões de aprofundamento narrativo, comparar estilos e valores sociais com as histórias em quadrinhos, apresentar dezenas de exemplos do jazz, da música

⁶ Entrevista com Brad Bird realizada por Harvey Deneroff – Deneroff.com, 12 de junho de 2012. <https://deneroff.com/blog/brad-bird-animation-is-not-a-genre/>.

popular e também sinfônica – popularmente conhecida como “clássica” ou “erudita” (especialmente nos curtas-metragens da era de ouro de Pica-Pau, *Tom & Jerry*, *Looney Tunes* e *Disney*), e auxiliar no estudo da história da arte devido às diversas influências das artes plásticas existentes nas produções animadas (PEGORARO, 2012; ALLAN, 1999).

Nem toda animação é boa ou útil para fins pedagógicos, conforme analisamos a questão da diversidade de técnicas e abordagens, porém é fundamental que o educador esteja aberto a conhecer essa variedade para proceder em uma curadoria adequada na escolha dos filmes e na forma mais correta na exploração pedagógica dessas produções. Com a popularidade dos *smartphones*, as animações independentes e de produtoras menores presentes na internet (especialmente no *YouTube*) necessitam especial atenção quanto a sua qualidade e conteúdo.

A animação é igualmente aproveitável em discussões de caráter social e histórico, podendo ser utilizada para analisar narrativas a partir do autor ou estúdio/país responsável, comparar fatos e interpretações históricas, além da evolução dos valores e costumes sociais apontando (no caso das animações antigas), os valores sociais, as diferentes representações estereotipadas, por vezes racistas, e ações hoje consideradas inadequadas como fumar, portar armas ou em ações de assédio. Porém, é importante frisar que a censura e o banimento de qualquer produto cultural são negativos. Não devemos omitir ou fingir que tais produções ou representações não existiram, e sim contextualizar e compreender as ações retratadas e levar em consideração que muitos desses pontos polêmicos são acessíveis em outros produtos culturais midiáticos de fácil acesso. Devemos evitar análises anacrônicas e buscar entender as produções dentro de seu contexto de produção, época de lançamento e as interpretações possíveis, especialmente no tempo presente.

Igualmente importante é a busca por produções além do *mainstream* norte-americano, apresentando a rica diversidade cultural existente nas produções autorais e comerciais lançadas no Brasil e demais países. O *mainstream* japonês (anime) também tem forte presença nos países ocidentais, mas há uma série de produções menores que merecem atenção. Com o número crescente de remakes de animações clássicas, pode ser interessante análises comparativas sobre estilos, valores sociais e adaptações narrativas, mesmo quando as produções apresentarem técnicas diferentes. A animação tem muito a auxiliar na formação pedagógica se começarmos a entender suas diferentes visões, estilos e extensões de seu poder narrativo.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, Robin. *Walt Disney and Europe*. Indiana: Ed. Indiana; 1999.
- BARRIER, Michael J. *Hollywood Cartoons - American Animation in Its Golden Age*. New York: Oxford University; 1999.
- BENDAZZI, Giannalberto. *Animation: A World History: Volume I: Foundations - The Golden Age*. New York, 2015.
- CRAFTON, Donald. *Before Mickey - The Animated Film 1898-1928*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1982.
- DENIS, Sébastien Denis. *O Cinema de Animação*. Lisboa: Editorial Texto & Grafia, 2007.
- DUNCAN, Randy; SMITH, Matthew J. *The Power of Comics - History, Form & Culture*. New York: Continuum, 2009.
- GIRVEAU, Bruno. *Once Upon a Time: Walt Disney: The Sources of Inspiration for the Disney Studios*. Londres: Prestel, 2007.
- KAUFMAN, J.B.. *South of the Border with Disney: Walt Disney and the Good Neighbor Program, 1941-1948*. New York: Disney Editions, 2009.
- KLEIN, Norman M. *7 minutes – The Life and Death of the American Animated Cartoon*. New York: Verso, 1993.
- LO DUCA. *El Dibujo Animado*. Buenos Aires: Losange, 1957.
- MALTIN, Leonard: *Of Mice and Magic - A History of American Animated Cartoons*. New York: Plume, 1980.
- PACHECO, Elza Dias. *O pica-pau: herói ou vilão?: representação social da criança e reprodução de ideologia dominante*. São Paulo: Loyola, 1985.
- PEGORARO, Celbi. *Fantasia e uma Nova Dimensão Sonora: convergência de linguagens musical, artística e cinematográfica*. Anagrama (USP. Online), Vol. 5, No 4, 2012.
- WATTS, Steven. *The Magic Kingdom: Walt Disney and the American Way of Life*. (Columbia: University of Missouri Press, 2001) orig. Boston: Houghton Mifflin, 1997.

CAPÍTULO 2

DISCURSO CINEMATOGRAFICO EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Mariana Bulegon

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As reflexões que motivam este trabalho surgiram em 2017, quando ministrei, pela primeira vez, uma disciplina de Prática Cinematográfica no Programa de Português para Estrangeiros (PPE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Orientado pela pedagogia de projetos em aula de línguas adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) o PPE oferta, desde 1993, cursos de Português como Língua Adicional (PLA) para alunos não falantes de português, com ou sem vínculo com a universidade. Um dos objetivos do programa, além de ofertar aulas de PLA em diferentes contextos, é a formação de professores (COSTA, 2018).

Integrado por professores bolsistas, alunos de graduação e pós-graduação do curso de Letras UFRGS, o PPE proporciona, semanalmente, Seminários de Formação de Professores, eventos de formações institucionais que proporcionam a reflexão acerca da ação e prática docente. Por meio de leituras teóricas, planejamentos e análises de planos e unidades didáticas, os Seminários são espaços para refletir sobre a práxis dos professores do PPE, sendo também um espaço para pesquisa.

Neste contexto, ministrei diversas disciplinas de PLA orientadas por projetos, entre elas, o curso Prática Cinematográfica sobre o qual, desde 2017, me debruço como docente e pesquisadora, realizando investigação acerca do tema no mesmo momento em que o abordo em minha práxis. Orientado por um projeto que busca promover o ensino de PLA a alunos estrangeiros por meio da realização de um curta-metragem, o Prática Cinematográfica surgiu de um convite realizado por minha orientadora e coordenadora do PPE, com o objetivo de proporcionar um ensino que envolve linguagem, discurso, arte e cinema.

Ao longo de minha trajetória enquanto professora-pesquisadora na área da Linguística Aplicada, muito fui questionada acerca do lugar do cinema na aula de aula de línguas adicionais. Destarte, em minha dissertação de Mestrado (BULEGON DA SILVA, 2021) busquei refletir acerca dos conceitos-chave da filosofia de linguagem bakhtiniana e possíveis interlocuções com conceitos de arte e cinema, justificando o lugar de uma prática tão potente para aulas de PLA.

Neste trabalho, sintetizo a reflexão acerca das asserções consideradas em Bulegon da Silva (2021) e teço comentários acerca da possibilidade deste trabalho em aulas de Português como Língua Materna, possibilitando a reflexão acerca da linguagem cinematográfica em sala de aula da Educação Básica.

LINGUAGEM E DISCURSO: O QUE DIZ A FILOSOFIA BAKHTINIANA

Entendo que é a partir da linguagem que nos estabelecemos enquanto sujeitos sociais participantes de práticas sociais. Usamos a linguagem para todas as formas de comunicação social humana e é a partir dela que nos estabelecemos enquanto sujeitos e indivíduos. Destarte, nesta seção apresento a filosofia da linguagem bakhtiniana, debruçando-me a pensar na linguagem por meio de práticas sociais, não apenas por meio de estruturas e formas, uma vez que,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [...] Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. [...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2017, p. 39)

Considero que, além da língua materna, as línguas adicionais tampouco se estabelecem são compreendidas apenas por meio de sua estrutura gramatical e lexical, mas se organizam por meio de enunciados – orais, escritos e multimodais. É neste sentido que os filósofos russos do Círculo de Bakhtin pensam a filosofia da linguagem por meio do enunciado, distanciando-se do que propunham os linguistas estruturalistas até então. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2017) disserta que a linguagem é social e que somente se estabelece na relação com o outro, em uma relação de alteridade, não por meio de formas e estruturas, mas pelo *enunciado*. Entende-se por enunciado a materialização da linguagem que se dá sempre em uma atitude responsiva a outros enunciados anteriores e encaminha para respostas posteriores (BAKHTIN, 2017). O enunciado, portanto, acontece sempre em uma relação de interlocução, estabelecido por e para interlocutores projetados em atitudes responsivas a enunciados anteriores e aguardando respostas.

Como importante caracterização do enunciado, entende-se que é permeado de *signos* que nascem na intersubjetividade do ser, mas que se comunicam nas esferas sociais. Todo enunciado conta com signos ideológicos, uma vez que, para os autores “onde há signo, há também ideologia”:

[...] tudo que é ideológico (isto é – entenda-se bem –, todos os produtos da cultura dita imaterial) possui significado; é, portanto, um signo.

[...]

Tudo que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há signo também não há ideologia. Volóchinov. (2017, p. 91, grifos dos autores)

Uma vez que são ideológicos e que se estabelecem em relações de alteridade, os signos são axiológicos e para os autores, não representam apenas uma realidade, mas “refletem e refratam a realidade” (BAKHTIN, 2017) nas relações discursivas e dialógicas. Por estabelecer-se sempre em interlocução com enunciados anteriores e comunicar-se subjetivamente com a ideologia dos interlocutores envolvidos no discurso, os signos são entendidos como axiológicos e não representantes de uma realidade, mas de muitas possíveis. É neste sentido que os autores entendem que a comunicação humana acontece na presença física ou projetada de outros interlocutores e que a linguagem é uma relação social e não individual.

Deste modo, entende-se a linguagem por meio de suas características principais para os autores do círculo: dialógica, complexa e ideológica. Todas as relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados e interlocutores e se estabelecem na linguagem por meio de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2017, p. 12): os *gêneros do discurso*. De acordo com Gomes (2009, p. 20),

Como filósofo da linguagem, Bakhtin não parece estar preocupado em apresentar um modelo para a definição dos gêneros, nem para a classificação dos mesmos. A definição de gêneros do discurso serve para refletir como se dá o uso da língua, sobre como os sentidos são construídos e sobre como uma língua é materializada em cada esfera social, em um momento histórico e em uma situação de interação. A importância da definição está em afirmar que aprendemos a nos comunicar através dos gêneros, e não adquirindo um sistema linguístico abstrato, pois sabemos o que dizer e como dizer, bem como compreendemos o que lemos e ouvimos pela experiência com o uso da língua nas diferentes situações de comunicação ao longo de nossas vidas.

Considerando sua relativa estabilidade, os gêneros do discurso não são fixos e são construídos, desconstruídos e reconstruídos a partir da necessidade social reconhecida pelos falantes. Com o advento da tecnologia, por exemplo, percebemos a recriação e criação de novos e diferentes gêneros, como uma postagem em redes sociais, por exemplo. Há também gêneros que deixam de ser utilizados ou que são ressignificados, como o caso do gênero mala direta. Todas as configurações dos gêneros do discurso são validadas e estabelecidas pela necessidade dos falantes. Nas palavras do autor, “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana” (BAKHTIN, 2017, p. 12).

Apesar da relativa estabilidade, há três elementos essenciais que constituem a composição do gênero: estilo, construção composicional e conteúdo temático. Em Bulegon da Silva (2021) ilustro tal explicação por meio do gênero palestra, entendendo que há palestras que circulam entre diferentes relações de interlocução e que é a partir delas que são estabelecidos o estilo, a construção composicional e o tema. Este se trata do assunto da palestra, sobre o qual o palestrante discorre. A partir do tema, o palestrante objetiva pensar na construção composicional do gênero palestra, ou seja, quais enunciados farão parte daquele gênero e quais relações de sentido buscará estabelecer com seus interlocutores. O estilo da palestra refletirá na adequação discursiva, nas estruturas que o palestrante escolherá para sua fala.

Feitas tais considerações sobre como entendo a filosofia da linguagem que engendra as práticas sociais e, portanto, as práticas que devem ser levadas em conta na escola, busco refletir de que forma tais asserções podem ser compreendidas no cinema, justificando sua presença em aula de língua(gens).

CINEMA: LINGUAGEM E DISCURSO

Considerado a sétima arte e em conformidade com Aumont (1995), Carrière (2015), Eisenstein (2002a), Eisenstein (2002b) e Martin (2003) entendo o cinema como uma arte que consegue unir tantas outras artes em uma só, sendo uma arte interdisciplinar, uma vez que se vale de diferentes elementos artísticos em seu discurso e conta com tantos profissionais de diferentes áreas para sua elaboração.

Em *A significação no cinema*, Sergei Eisenstein (2002a) aborda o signo cinematográfico, corroborando com a noção ideológica da semiótica desta linguagem, representando uma realidade “plasticamente representada” (EISENSTEIN, 2002a, p. 16). A partir desta obra, é possível conceber o cinema como um discurso semiótico *relativamente estável* e ideológico, uma vez que há uma relação de

interlocução entre o filme e seus espectadores e, portanto, uma eterna atribuição de sentidos ao discurso representado no cinema.

Em *A linguagem cinematográfica*, Martin (2003) analisa o cinema como um discurso permeado de enunciados e, portanto, ideológico; que se manifesta através de sua linguagem ordenada por seus elementos. A fotografia, o enquadramento, o som, trilha sonora e todos os elementos cinematográficos compõem os enunciados, todos permeados de signos ideológicos que se manifestam pela imagem-em-movimento na relação de alteridade entre o filme e seus espectadores. As escolhas acerca da técnica e diferentes significações na e pela linguagem cinematográfica são ideológicas e se comunicam com a ideologia de seus interlocutores.

Nogueira (2010) em seu trabalho acerca dos gêneros cinematográficos, afirma que há certo hibridismo, desconstrução e ressignificação dos gêneros. O autor afirma que há gêneros que são clássicos, sendo possível a sua identificação na relação de interlocução com seus espectadores:

Assim, a identificação de um determinado gênero haverá de passar inevitavelmente pela identificação de um esquema genérico. Essa concepção esquemática partirá de uma grelha de aspectos que uma obra deve preencher e do modo como a preenche: tipo de personagens retratadas, tipo de situações encenadas, temas correntemente abordados, elementos cenográficos e iconográficos, princípios estilísticos ou propósitos semânticos, por exemplo. Quando este esquema permite identificar um padrão recorrente num vasto grupo de obras, temos então que um gênero ganha dimensão crítica – isto é, um elevado número de qualidades é partilhado por uma elevada quantidade de filmes. A partir daí o gênero torna-se uma instituição cultural relevante – mesmo se o futuro lhe augurar, com certeza, mudanças e hibridações. (NOGUEIRA, 2010, p. 3)

O discurso cinematográfico é, portanto, uma linguagem mobilizada por meio de enunciados, permeados de signos e prenhe de respostas, que se dá em relação de interlocução e alteridade entre o filme e seus espectadores. Os signos cinematográficos “refletem e refratam a realidade”, por meio de um discurso “plasticamente representado” no gênero fílmico. Dessa forma, contendo uma interdisciplinaridade artística e cultural, o filme dialoga com a subjetividade dos sujeitos que o assistem.

Por conta disso, Marcello (2008) chama atenção para o cinema na sala de aula, lembrando que é preciso estar atento às imagens de nosso tempo. A autora sugere que a sala de aula seja um espaço para o trabalho para uma educação do olhar, a favor de um olhar atento às imagens. Em Bulla, Hilgert e Bulegon (2018) chamamos atenção para a

profusão do uso da imagem a qual estamos, cada vez mais, inseridos, pensando no papel da escola como agência para a reflexão acerca destas imagens.

Em *A hipótese cinema*, Bergala (2008) discorre acerca do cinema em sala de aula como possibilidade de experiência com o filme, como relação de alteridade oportunizada e mediada pela escola. Nas palavras do autor, o encontro com o cinema na escola é importante, uma vez que se distancie da didatização do cinema, do aprender com o filme, uma vez que “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso” (BERGALA, 2008, p. 31). Na esteira deste pensamento, Xavier (2008, p. 15) afirma que “um cinema que educa é um cinema que faz pensar”. É importante observar as considerações acerca do cinema como discurso potente em provocações, em produção de sentidos e não apenas como recurso para aprender com o filme.

Ao longo de minha trajetória como professora e pesquisadora, muito me deparei com proposições que pensavam o cinema em aulas de línguas adicionais para aquisição de vocabulário, atividades de *listening*, ou ainda, para aprender com o filme. Em meus trabalhos (BULEGON DA SILVA, 2017; BULEGON DA SILVA, 2021; BULLA, HILGERT E BULEGON, 2018) busquei propor noções de linguagem cinematográfica em aula de língua, proporcionando que os alunos aprendessem a debater questões técnicas e ideológicas a partir do filme.

Em nossas práticas enquanto espectadores, o cinema pode nos provocar diferentes emoções, conforme Martin (2003, p. 32) “[...] pouco a pouco, na medida em que o cinema lhe oferece uma imagem subjetiva, densa e por consequência, apaixonada da realidade: no cinema o público chora perante espetáculos que, ao natural, mal o tocariam”, da mesma medida que o cinema também provoca riso, raiva, tristeza, felicidade, esperança. Considero um esvaziamento de o discurso cinematográfico pensar em seus enunciados para a compreensão de palavras deslocadas de sentido, ou a compreensão para aprender uma com uma narrativa plasticamente representada, quando se propõe que, o discurso cinematográfico está representando a realidade. Neste sentido, ao encontro da proposição feita por Bergala (2008) acredito na potencialidade da passagem ao ato, da realização fílmica em sala de aula como forma de produção de discursos, enunciados e signos permeados de sentidos. Uma vez que nos estabelecemos na e pela linguagem por meio de relações de alteridade e dialógicas, o cinema também espera respostas, e nossos alunos podem ser provados a respondê-las.

O CINEMA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, teço algumas considerações acerca do trabalho com cinema em aula de língua portuguesa, pensando, inicialmente, em gêneros discursivos que podem ser trabalhos em fruição. Considero importante ressaltar que trabalhar com arte em sala de aula é uma oportunidade para o deslocamento das subjetividades dos alunos (CALDAS, 2014) e pode revelar sentidos e sensações não reveladas em outras situações. Neste íterim, Modinger *et al.* (2012, p. 46) alertam que “[...] é importante que o professor direcione esse pensamento criativo, que é divergente, imprevisto e não rotineiro, para uma forma artística concreta, que sintetize a divagação e a imaginação. O ato criativo não é sinônimo de “fazer qualquer coisa””.

Destarte, considerando tais concepções que embasam o que entendo como prática cinematográfica, sugiro a seguir uma proposta para o trabalho com o tema em aula de Língua Portuguesa, buscando letrar o aluno acerca de conhecimentos técnicos para um encontro com o cinema na sala de aula.

Tabela: Proposição de conceitos da linguagem cinematográfica e gêneros discursivos

Conceitos da linguagem cinematográfica	Gêneros do discurso e propostas de atividades em sala de aula
Enquadramentos, planos e ângulos	Fotografias; Narrativa construída por meio de uma sequência fotográfica; Stopmotion;
Som e trilha sonora	Filme sem som e filme com som; Alteração da trilha sonora de uma cena;
Montagem	Efeito Kuleshov; Montagem com diferentes fotografias, alterando sua ordem;
Direção de arte	Reflexão sobre a escolha de figurinos, objetos de cena e cores de uma cena, ou de um filme;
Roteiro	Análise de uma cena por meio da escrita do roteiro; Escrita de um roteiro, utilizando sua formatação;

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da noção de enquadramentos, planos e ângulos, o aluno pode se potencializar para entender a escolha significativa do enquadramento do filme. Entendendo, por exemplo, o que significa um *plongée* e suas razões para utilizá-lo. Do mesmo modo, convidar o aluno a (re)produzir enquadramentos por meio da fotografia é um convite para pensar na produção de sentidos. A partir disso, pode-se propor um trabalho de construção narrativa por meio das fotografias, possibilitando a elaboração de uma história contada de forma

multissemiótica e multimodal. O *stopmotion* também é uma proposição de gênero que utiliza o trabalho com a fotografia, produzindo um filme apenas com imagens sem movimentação.

Experimentar exibir uma mesma cena com e sem som, ou trocar a sua trilha sonora é uma possibilidade de experimentar uma diferente significação de uma mesma cena. Nesta atividade os alunos são convidados a compreender as escolhas acerca de sons e trilhas sonoras que fazem parte do discurso cinematográfico, sendo convidados a refletir sobre sua significação no discurso fílmico.

Eisenstein (2002), um dos primeiros teóricos que pensa a montagem cinematográfica, considera que “ $a+b=c$ ”, o que significa que a justaposição de um plano com outro promove uma diferente significação. Nesse sentido, o efeito Kuleshov proporciona a vivência desse conceito. Trabalhá-lo em sala de aula é um convite aos alunos experimentarem a justaposição de diferentes planos ou tomadas e perceberem a diferente produção de sentidos a partir disso.

Analisar figurinos, cores e objetos que compõem a cena ou uma personagem é uma forma de compreender metáforas e signos em tela. Pensar sobre tais escolhas proporciona a reflexão acerca do não-verbal, dos signos visuais trabalhados no discurso artístico.

Compreender e produzir o gênero roteiro são uma tarefa interessante, tendo em vista que a proposição narrativa compreende apenas aquilo que se pode gravar, além de outros comandos técnicos. Convidar os alunos a ler e produzir roteiros pode ser uma forma de observar a construção narrativa do discurso cinematográfico. Para mais, funciona como um exercício para a passagem ao ato e produção de diferentes histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE A LÍNGUA PORTUGUESA TEM A VER COM ISSO?

A partir do letramento cinematográfico e da compreensão de conceitos básicos para o trabalho com cinema, o professor de LP pode promover atividades que envolvam a análise fílmica por meio de resenhas críticas, comentários em sites de cinema, avaliações de filmes, artigo de opinião e até mesmo a produção de curtas. Todos esses gêneros podem ser elaborados de forma profícua a partir do conhecimento e da análise da linguagem cinematográfica, proporcionando que os alunos se apropriem do discurso para a reflexão sobre ele.

Também acredito na produção fílmica como formação de espectadores atentos, uma vez que os alunos passam a conhecer e experimentar a linguagem cinematográfica, estabelecendo negociações de sentidos, podem se tornar espectadores mais atentos e críticos.

Aprendemos a escrever um artigo de opinião, por exemplo, entendendo seu gênero e suas especificidades, sua contextualização e relação de interlocução, seu tema, estilo e construção composicional. Nossos alunos se tornam melhores leitores de artigo de opinião uma vez que são convidados a ler, produzir e refletir sobre o gênero. Realizar o mesmo processo com o cinema é um convite para formar alunos melhores espectadores de cinema.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, J. *A estética do filme*. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.
- BULEGON DA SILVA, M. *Linguagem cinematográfica e(m) aula de Português como Língua Adicional*. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2021.
- CALDAS, L. T. *“Clube das 5”*: transformação e criação de si em práticas cinematográficas no espaço escolar. Orientadora: Rosa Maria Buenos Fischer. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- CARRIÈRE, J. -C. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- COSTA, E. V. *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*. 2018. 299 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.
- EISENSTEIN, S. M. *A forma do filme*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002a.
- EISENSTEIN, S. M. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002b.
- GOMES, M. S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

- MARCELLO, F. A. *A criança e a imagem no olhar sem corpo do cinema*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- MARTIN, M. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.
- MÖDINGER, C. R. et al. *Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes*. Edelbra Editora Ltda., 2012.
- NOGUEIRA, L. *Manuais de cinema II: gêneros cinematográficos*. Covilhã, Portugal: LabCom Books, 2010. 163 p.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.
- VOLOCHINÓV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.
- XAVIER, I. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun., 2008b.

CAPÍTULO 3

A CINEMATOGRAFIA NO ENSINO DE FILOSOFIA¹

Marcos Machado

INTRODUÇÃO

Quando o assunto é exibição de filmes no âmbito do ensino de filosofia, podemos interrogar essa complexa relação das seguintes maneiras: como evitar um uso corrente desse recurso no ambiente educacional, isto é, “[...] um uso viciado, dominante, clichê; uma prisão” (FREITAS, 2013, p. 478)? Em outras palavras: em recorrer ao filme apenas para efetuar uma “[...] transposição didática de ideias, situações ou conceitos, como imagem do pensamento, enfim, como recurso facilitador da relação ensino-aprendizagem” (Op. Cit., p. 478)? Aliás, como aproveitar o recurso cinematográfico e explorar a sua potencialidade pedagógica e filosófica no contexto do ensino mencionado? Há alguma estratégia específica para relacionar um filme com o conteúdo a ser transmitido? Pode “[...] o cinema ser filosofia, pode um filme ser filósofo? O filme-ensaio que incluiu discurso filosófico ou se dedica a enunciações argumentativas sobre o sentido da vida e do mundo filósofa?” (MENDES, 2013, p. 10).

Diante dessas problematizações, o presente artigo busca indicar possibilidades para explorar na esfera do ensino de filosofia a dimensão de longas-metragens, especialmente os que expõem conteúdo de caráter filosófico, mesmo que no ambiente de uma sala de aula, tenham sujeitos com diversos gostos estéticos.

Nesta perspectiva, a dificuldade da relação entre filosofia e cinema se amplia, à medida que ambos os fenômenos possuem às suas particularidades. Por um lado, os filósofos expressam o seu ponto de vista sobre a realidade em que estão inseridos através de um “método” específico de investigação filosófica. Por outro lado, os diretores cinematográficos, sobretudo os que produzem cinema com idiosincrasia experimental, cuja produção artística se propõe inventar outros modos de expressão, outra linguagem e outra estética. Diferente, portanto, ao modo de produção cinematográfico em que sua característica expõe uma dimensão comercial, isto é, um produto que comumente espera fascinar um público de massa por meio de entretenimento e padrões fixos. Por este motivo, os cineastas de obras caracterizada de cinema experimental exteriorizam a sua visão de

¹ Artigo publicado na REFiló – Revista Digital de Ensino de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. MACHADO, Marcos. “A cinematografia no ensino de filosofia”. *REFiló – Revista Digital de Ensino de Filosofia*. Santa Maria, v. 6, 2020, pp. 1 – 14.

mundo por entre métodos – linguagem e estética – peculiares, uma vez que determinados diretores optam em narrar uma história destacando os acontecimentos de maneira linear; enquanto outros, por sua vez, priorizam uma descrição de modo aleatório.

Em todo caso, ambas as narrativas – filosofia e cinema – tencionam romper com uma reprodução que causa os efeitos meramente de entretenimento e de padrão fixo.

Dessa forma, iniciaremos esta análise filosófica sobre a arte de narrar com imagens em movimento, a partir de alguns teóricos da reconhecida “Escola de Frankfurt”, os quais investigaram a cultura de sua época, bem como os efeitos da cinematografia sobre a mesma. Além do mais, destacaremos as abordagens dos filósofos Gilles Deleuze, Jacques Rancière, João Maria Mendes e Julio Cabrera.

BREVE APRECIACÃO FILOSÓFICA SOBRE O CINEMA

De acordo com Theodor Adorno e Max Horkheimer, no contexto da denominada indústria cultural, o cinema (Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114) não precisa se apresentar como arte. O cinema, bem como o rádio “[...] não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (Op. Cit., p. 114).

Por sua vez, Walter Benjamin, seguindo os rastros de Adorno e Horkheimer, mas amenizando a crítica de ambos, esclareceu que a reprodutibilidade técnica do filme não só se acoplou a essa dinâmica como a ela necessita estar acoplada, pois “[...] a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme” (BENJAMIN, 1987, p. 172). Como resultado, essa criação e exposição em massa deprecia a unicidade da obra e suprime o seu caráter estimável, “[...] em outras palavras, sua aura” (Ibid., p. 171). Por outro lado, o “[...] filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico [...]” (Ibid., p. 174). Neste contexto, o caráter artístico de um longa-metragem na óptica de Benjamin, embora dependa também de todo um equipamento tecnológico, a saber, montagem e edição, necessita em igual medida da representação do ator, pois diante do produto técnico (câmera) o intérprete humaniza a relação criadora do filme. O artista cinematográfico, no entanto, em certa medida não se identifica com o intérprete de teatro, uma vez que não é tão necessário que ele seja de fato um excelente ator, dado que interpretará de acordo com as orientações dos especialistas – produtor, diretor, operador, engenheiros – podendo, inclusive, refazer, caso seja necessário, a interpretação.

Grosso modo, para que dado longa-metragem consiga expressar as características do cineasta é necessário levar em consideração

também a performance do ator, sendo esse um agente especializado em atuação ou não. Conforme representado, por exemplo, através de

uma estética árida e faminta pela imperfeição que se associa a atuações dissonantes entre atores profissionais e não profissionais, como em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1963), de Glauber Rocha (SANTOS, 2018, p. 5)

Ou, ainda, conforme exposto no filme *Bacurau* (2019), dos diretores brasileiros Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, que analisaremos mais adiante.

Em contrapartida, para o ator de teatro, mesmo com todas as instruções, a improvisação de uma cena poderá gerar o risco de ela não ser apreciada. Se o espectador perceber um pseudomovimento no palco isso poderia, por consequência, comprometer o andamento da performance. Apesar dos riscos, a improvisação evidencia o caráter espontâneo do artista. Neste caso, em “[...] teatro a espontaneidade é a mais importante qualidade de um ator” (KUSNET, 1975, p. 98), uma vez que ele adquiriu “[...] a capacidade de conceber sempre com surpresa a ação preestabelecida, como se ela fosse inesperada” (Ibid., p. 99). Assim, os intérpretes podem encenar de modo a encantar a plateia e essa, com isso, é mantida na expectativa para o desfecho da trama.

Com efeito, é evidente a correlação entre o ator de teatro com o de cinema, visto que através da capacidade criativa e espontânea ambos se adaptam ao local de atuação, de modo que a sua representação, ainda que, “[...] interdependente [...] completa, troca, joga, interage [...]” (SANTOS, 2018, p. 5) e, conseqüentemente, fascina os espectadores.

Em outras palavras: “o cinema não pode esquecer a tremenda experiência de seus períodos iniciais” (EISENSTEIN, 2002, p. 25), isto é, a aprendizagem obtida no teatro, cujo conhecimento pode ser constatado nas atuações de Charles Chaplin. A título de exemplo, no longa-metragem *Tempos Modernos* (1936), o protagonista domina a arte de expressão – neste caso, não em palavras, mas por intermédio da expressão corporal.

Neste contexto, diante do vasto acervo cinematográfico disponível e das diversas possibilidades de ensino-aprendizagem, como aproveitar o recurso de um longa-metragem e explorar a sua potencialidade pedagógica e filosófica? Há alguma estratégia para relacionar um filme com o conteúdo a ser transmitido? Pois, para o ensino de filosofia o não reconhecimento de alguns conceitos filosóficos sobre a dimensão do cinema, bem como algumas estratégias prévias da apresentação de um filme poderia travar a já conflituosa relação entre o ensino e a aprendizagem da filosofia. Dado que a justificativa frequente para a reprodução de uma obra na sala de aula é que ela se correlaciona com a concepção de determinado filósofo, isto é, como se

a obra cinematográfica se apropriasse da compreensão filosófica. Outra intenção comum no momento da exibição de um longa-metragem corresponde ao momento estratégico de sensibilização. Uma vez que “[...] costumamos dizer a nossos alunos que, para se apropriar de um problema filosófico, não é suficiente entendê-lo: também é preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo [...]” (CABRERA, 2006, p. 6). Nesse aspecto, destaca-se a conhecida sugestão do professor Silvio Gallo (2012), que recorre ao efeito da sensibilização como um elemento para desenvolver uma sequência metodológica. Nossa intenção, porém, com esta proposta de exibição de um longa-metragem é construir ou repensar o conceito concomitantemente com o texto filosófico, e não apenas utilizar dele pelo seu caráter afetivo, mesmo considerando o valor dessa estratégia metodológica.

Desse modo, para além dessas perspectivas, indicaremos algumas maneiras de pensar o cinema filosoficamente a partir de autores que exploraram esse objeto artístico ao mesmo tempo em que o confrontaram com o saber filosófico.

O CINEMA QUE FAZ PENSAR

Inicialmente a análise de um longa-metragem poderia ser explorada através da concepção de “imagem pensante” elaborada pelo filósofo Jacques Rancière. Embora Rancière fundamente esse conceito através da obra do filósofo Roland Barthes (Cf. BARTHES, 1984), que analisou algumas fotografias com características pensantes, ou seja, que fazem pensar, é razoável refletir sobre o cinema a partir desse entendimento.

A pensatividade da fotografia poderia então ser definida como esse nó entre várias indeterminações. Poderia ser caracterizada como efeito da circulação entre o motivo, o fotógrafo e nós, do intencional e do não intencional, do sabido e do não sabido, do expresso e do não expresso, do presente e do passado. (RANCIÈRE, 2012, p. 110)

Como a fotografia, um objeto estático, faz pensar, eventualmente, o filme como recurso metodológico produza o mesmo efeito, agora por meio de sua sequência e narrativa. Assim, uma “[...] narrativa tem de ter sequência, mas uma sequência não tem necessariamente de ter narrativa” (MENDES, 2013, p. 17). De acordo com essa interpretação destaca-se, por exemplo, do filme – *O segredo dos seus olhos* (2009), do diretor Juan José Campanella – uma cena importante para o desenvolvimento da trama. No momento em que o investigador de um crime bárbaro se depara com algumas fotografias da vítima em companhia de seus amigos um detalhe lhe desperta interesse: o olhar fixo de um rapaz sobre a jovem assassinada. Seguindo

a interpretação de Rancière a imagem em si não denuncia o criminoso, mas o olhar do protagonista naquele ponto convida o espectador a suspeitar do personagem e questionar os motivos que o levaram a cometer tamanha monstruosidade. No percurso da investigação, o agente descobre que ambos tiveram um relacionamento no passado, o que só reforça a desconfiança. Neste caso, a análise da fotografia, tanto do investigador como do espectador através das lentes da câmera, tem um papel decisivo para o seguimento da narrativa. Ou seja, o enquadramento da câmera sobre a fotografia e a continuidade das imagens nos fazem pensar e criar alternativas para o desfecho da história sem que a mesma tenha nos fornecidos todos os elementos para decifrá-la em sua plenitude. Sendo assim, o espectador é induzido a refletir sobre a imagem e instigado a presumir a respeito do suposto assassino durante as sequências narrativas.

Ainda, em relação à definição de “imagem-pensante”, no Prólogo do longa-metragem o *Anticristo* (2009), do diretor dinamarquês Lars von Trier, pode-se vincular essa conceituação de Jacques Rancière com as sequências de imagens, sobretudo nos aproximados cinco minutos iniciais do filme em questão. Vale dizer, com a beleza da neve caindo em contraste com o céu nebuloso, o ritmo da câmera – lenta – engendra a impressão de que a rotação normal da terra, por algum instante, teve as suas engrenagens danificadas. Talvez com essa cena o diretor quisesse sinalizar que, do momento da morte de um ente querido até a superação do luto, alguns sujeitos reconstróem o seu estado emocional em um processo vagaroso e conflitante.

Neste cenário, as sequências de imagens reproduzidas lentamente, tanto da parte externa como do ambiente interno da habitação, fornecem alguns elementos para compreendermos o propósito do cineasta, que ora focaliza a câmera sobre o casal – protagonizada por Charlotte Gainsbourg e Willem Dafoe – que realiza ato erótico; ora a lente da câmera fixa em uma criança, que se levanta de chofre do berço, pois foi atraída pelo seu ursinho de pelúcia.

Nessa introdução a continuidade das imagens expressa o conceito de Rancière, à medida que a técnica de encadeamento da narrativa provoca questionamentos, tal como: o que acontecerá em meio a relação sexual do casal de protagonistas?

* * *

Continuando com a observação sobre o desfecho do Prólogo, o menino que caminha a passos trôpegos pelo interior da casa sai de seu dormitório e vai em direção ao de seus pais; em seguida o garoto retorna para o seu quarto, sem ser, ao menos, percebido; deslumbrado pelos flocos de gelo que caem do lado de fora, ele nota a janela entreaberta e se debruça sobre ela, como se fosse apanhar a neve. Com

a tragédia concretizada e com o fim do ato sexual o primeiro ato, assim, se encerra com dois acontecimentos fundamentais, os quais poderiam, por exemplo, ser repensados sob a perspectiva da Psicanálise freudiana, especialmente em relação aos conceitos de “pulsão de vida” e “pulsão de morte”, uma vez que a obra cinematográfica avança exibindo as maneiras pelas quais os personagens assimilam ou não a perda do filho de modo terrível e repentino.

Grosso modo, a noção freudiana reside no reconhecimento de que

toda pulsão é uma força inerente ao ser vivo, cuja meta fundamental consistiria em restaurar um estágio anterior de desenvolvimento do organismo que este foi obrigado a abandonar por pressão de circunstâncias exteriores [...]. (GIACÓIA JR, 2012, p. 125)

Por um lado, a “pulsão de vida” é um estimulador de pensamentos e práticas, que ativa o prazer de viver. Portanto mediante a uma “[...] relação entre a energia psíquica da libido e objeto sobre o qual essa energia é investida [...]” (Ibid., p. 131). Por outro lado, a “pulsão de morte” expõe “[...] uma compulsão a repetir vivências de desprazer [...]” (Op. Cit., p. 125), em decorrência de determinado fato, sobretudo traumático. Como, por exemplo: martírio; culpa; mutilação etc.

Em *Anticristo* esses sentimentos e comportamentos são externados, especialmente, pela personagem que interpreta a mãe da criança que veio a óbito.

É importante ressaltar que tal representação contribui para a construção da imagem da mulher. Neste caso rotulada como uma pessoa frágil, histérica e neurótica, uma vez que ela não assimila a tragédia. Por conseguinte, reage contra si mesma – martirizando; culpabilizando; mutilando.

Em contrapartida, o homem é representado na longa-metragem como aquele que domina e controla os seus próprios impulsos. Sendo assim, caracterizado como o responsável por conduzir e efetivar a reconstrução do estado emocional de ambos.

De outra maneira, a abordagem de filmes pode ser considerada através do conceito formulado por Gilles Deleuze, cuja conceituação, por sua vez, está fundamentada, principalmente na investigação filosófica de Henri Bergson (Cf. *Matéria e memória*, 1990; *Evolução criadora*, 2015).

De acordo com Deleuze, o cinema “[...] oferece imediatamente uma imagem-movimento” (DELEUZE, 1985, p. 11), à medida que promove “[...] a impressão de continuidade” (Ibid., p. 14).

Além disso, “Deleuze nos lembra que Henri Bergson estabeleceu uma estranha relação com o cinema, pois [...] equiparou o

funcionamento do aparelho perceptivo humano com a câmera cinematográfica [...]” (LA SALVIA, 2018, p. 161). Neste horizonte, o cinema “[...] começa tomado de uma tentativa de reprodução da percepção humana em seu esquema sensorio-motor: câmera imóvel, mundo em movimento, plano sequência...” (FARINA; FONSECA, 2015, p. 120).

De maneira semelhante ao esquema funcional primitivo do cinema, o cérebro humano capta o mundo em movimento pelos órgãos dos sentidos.

A título de exemplo, a gravação da *Saída dos Operários da Fábrica Lumière* (1895), através das lentes dos próprios irmãos Lumière ilustra o modo pela qual o objeto de captação dessas primeiras imagens se assemelha ao aparelho visual humano.

Segundo Deleuze, o cinema, a princípio, é concebido através da filmagem de um plano fixo. Neste caso, embora a gravação do todo seja limitada, assim como é a nossa percepção do mundo, a imagem permite a sua conceituação na medida em que ela produz uma sequência de imagem/narrativa. Além do mais, a partir do momento que se dominou a técnica da montagem esse processo visual tornou-se mais nítido.

Desse modo, o cinema opera por meio do enquadramento; quadro; plano; decupagem. Através do enquadramento capta-se tudo aquilo que compõe a imagem: “[...] cenários, personagens, acessórios” (DELEUZE, 1985, p. 22). Com esse recurso os componentes expostos são detectados conforme a distribuição de cada plano entre o recorte de contínuos quadros. Neste ponto de vista, o quadro é “informativo e [...] inseparável de duas tendências – à saturação ou à rarefação” (Op. Cit., p. 22), além de conferir outros enfoques à determinada imagem.

No processo em que se tem em determinado quadro um predomínio da saturação, dá-se destaque às cenas principais em detrimento das secundárias. Sendo assim, as principais podem, contudo, ocupar o fundo da imagem no instante do enquadramento, de tal modo que o resultado perceptível sob determinada imagem é de quase total homogeneidade entre a ênfase dada nas imagens primária e na secundária. Já no processo de rarefação o foco da câmera se dá sobre um único objeto. Seu grau máximo de destaque, por sua vez, pode produzir uma tela “[...] inteiramente negra ou branca” (Ibid., p. 23).

A propósito desses efeitos, pode-se verificar, por exemplo, no início do longa-metragem *Parasita* (2019) essa técnica de rarefação no cinema, isto é, o enquadramento que exhibe a aplicação de um produto – fumacê – capaz de eliminar mosquitos, insetos, etc. Desta forma, em meio a nuvem de fumaça, a família que observa do interior da casa à aplicação do produto químico desaparece quase que por completo. Realçando, assim, a tela branca.

Nesta perspectiva, “[...] o quadro nos ensina [...] que a imagem não se dá apenas a ver” (Op. Cit., p. 23). Mas ela estimula pensamentos e reflexões. Em tal caso, o filme sul-coreano trata de famílias que vivem em porões sujos e apertados em contrastes com outras que residem em casas suntuosas. A partir disso a obra cinematográfica expõe o grave problema da desigualdade social.

Na narrativa, a estratégia adotada pelo governo de lançar o fumacê em áreas de circunstâncias precárias, simboliza – ao menos na obra cinematográfica – uma tentativa de controlar pragas indesejadas, sejam estas reais ou metafóricas. Neste caso específico do filme, poderíamos pensar que os próprios habitantes, que vivem em condições desumanas, são identificados como uma epidemia a seu modo, e, por isso, devem ser erradicados.

Ainda a respeito do processo de rarefação como técnica do cinema, pode-se constatar, por exemplo, o uso do mecanismo de escurecimento da tela no longa-metragem *1917* (2019), que foi ambientado no contexto da primeira guerra mundial e narra as aventuras de dois soldados (George Mackay; Dean-Charles Chapman), os quais têm por missão evitar o massacre de 1.600 militares, uma vez que determinados comandantes julgavam estar encurralando as forças inimigas enquanto na verdade, estavam lançando os seus próprios soldados para uma armadilha.

Em meio a uma série de peripécias, há uma cena específica que sintetiza o efeito da rarefação no cinema. Nesta circunstância, quando o soldado responsável de enviar a mensagem ao seu superior adentra uma cidade bombardeada, ele troca tiros com um oponente. De chofre, o mensageiro é alvejado por um disparo. Neste instante do longa-metragem uma imagem negra cobre a tela por aproximadamente dezesseis segundos. Ademais, um silêncio fúnebre acompanha a sequência, pois a ausência de outros elementos na imagem representa o período em que o soldado ficou desacordado, devido ao forte impacto do projétil em seu corpo.

* * *

Prosseguindo com as análises de Deleuze, outros aspectos que exercem uma importância fundamental na produção de um filme são as técnicas da decupagem e do plano, uma vez que a “[...] decupagem é a determinação do plano, e o plano a determinação do movimento [...]” (Ibid., p. 31). E, esse, por sua vez, responsável por alterar o todo que é constituído entre as partes, quer dizer, a conexão entre os cortes efetuados por cada plano reconstitui o todo. Com efeito, “[...] o plano encontra sua determinação concreta na medida que está sempre garantindo passagem de um aspecto ao outro [...]” (Ibid., p. 32).

Neste horizonte, o plano é a própria “[...] imagem-movimento. Enquanto reporta o movimento a um todo que muda, é o corte móvel de uma duração” (Ibid., p. 35).

Para ilustrar essa concepção de imagem-movimento, o próprio Deleuze faz referência ao longa-metragem *Frenesi* (1972) do cineasta Hitchcock.

Por exemplo: a câmera segue um homem e uma mulher que sobem uma escada e chegam a uma porta, que o homem abre; em seguida a câmera os deixa e retrocede num único plano, contorna a parede exterior do apartamento, atinge a escada descendo-a de costas, desemboca na calçada e se ergue pelo exterior até a janela opaca do apartamento visto de fora. Tal movimento, que modifica a posição relativa de conjuntos imóveis, só é necessário se exprime algo que está acontecendo, uma mudança num todo que passa, ele mesmo, por estas modificações: a mulher está sendo assassinada, ela entrara livre e não pode mais esperar socorro algum, o assassinato é inexorável. (Op. Cit., 1985, p. 31)

Assim, considerando que para Deleuze e Guattari “[...] cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado” (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 29). Um filme, nessa dinâmica, opera tendo em vista esses elementos. Por isso, filme e filósofo produzem conceitos a partir de componentes que permitem acompanhar acontecimentos das coisas e dos seres (Cf. Ibid., p. 45). De tal maneira que ambos através de um plano de imanência criam ideias, as quais transitam de um ponto de vista a outro, sobretudo se reconstituindo no devir (Cf. Ibid., p. 51). Nesta perspectiva, o “[...] conceito – seu plano de imanência – é desenvolvida uma zona de vizinhança necessária com outros conceitos, estabelecendo uma relação de composição em rede: é o *dever* do conceito” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1223). Em suma: o conceito é “[...] a ferramenta do filosofar, o instrumento da filosofia [...]” (Ibid., p. 1224). Com base nessas afirmações, pode-se concluir que ambos os fenômenos culturais – filosofia e filme – estimulam os sujeitos a pensarem e a saírem de determinada condição de imobilidade, dado que eles explicitam problemas e “inventam” conceitos.

Neste contexto, semelhante a Deleuze, Julio Cabrera observa o cinema filosoficamente. Com isso ele engendra a concepção de conceitos-imagem (Cf. CABRERA, 2006, p. 9). Quer dizer, é imprescindível partir dos elementos lógicos do filme para compreendê-lo em sua plenitude. De acordo com este ponto de vista o espectador é afetado pela lógica (Cf. Ibid., p. 11) interna da obra cinematográfica, uma vez que ela estimula sobretudo a pensar e não simplesmente a se

emocionar. Assim, para que o conceito-imagem seja observado é fundamental a prévia das sequências de imagens. Desta maneira, a imagem ou a cena em si não representam a concepção de conceitos-imagem. Antes ela é representada através da continuidade da narrativa, ou seja, a fundamentação conceitual passa a ter sentido da medida que as cenas iniciais, intermediárias e finais são consideradas dentro do mesmo contexto (Cf. *Ibid.*, p. 12). De acordo com esta formulação do conceito-imagem é possível realizar uma leitura filosófica de um filme. Contanto que ele seja tratado “[...] *como um objeto conceitual, como um conceito visual e em movimento*” (*Ibid.*, p. 30). Uma vez que existe similaridade entre o filme e o texto filosófico, pois ambos para conceituar desenvolvem um método introdutório que permite ao pensamento presumir as cenas posteriores. Esse gesto nem sempre permite compreender o desfecho da obra (filme ou texto) de forma antecipada. Ele, porém, é o resultante do modo provocativo da condição singular de dado diretor cinematográfico e da peculiaridade de um filósofo.

Por esse ângulo, o filósofo para expor um conceito estrutura as várias cenas, as quais exigem do seu leitor habilidade de abstração para assimilar a totalidade do pensamento. Platão, por exemplo, sugere no célebre “mito da caverna” – que o sujeito cuja existência está alheia ao conhecimento, vive com um entendimento enigmático da realidade, tal como o dos indivíduos que foram coagidos a permanecer no interior da caverna, na penumbra, sem jamais ter testemunhado a realidade exterior (Cf. Platão, 1970). Cenário a partir do qual Platão desenvolve o conceito do homem capaz de se livrar dos grilhões e com isso contemplar o que há no mundo exterior. Além do mais, esse sujeito poderia auxiliar os cativos para que estes também testemunhem a aparência real das coisas. Antes, porém, é estimulada no leitor de Platão a idealização sobre as “coisas” como forma preparativa do conceito. Dessa forma, Platão propõe sobretudo a superação do mundo sensível, da aparência, da cópia, das inverdades; defende a contemplação do mundo suprassensível, da realidade, da originalidade, da verdade. Em outras palavras: “[...] para compreender o mundo, precisamos sair do plano sensível dos meros particulares diversos e mutáveis e investigar suas ideias correspondentes, suas naturezas lógicas” (CABRERA, 2006, p. 35).

De modo semelhante, o filósofo Friedrich Nietzsche que anunciara o conceito do “além do homem”, através do personagem Zaratustra, também utiliza o recurso de preparação do conceito (Cf. Nietzsche, 2011). Neste caso, o próprio protagonista participa da construção do conceito, pois ele está em processo de transmutação, isto é, antes de proclamar o *Übermensch* (a superação do homem pelo próprio homem) o protagonista necessita de preparação para que suporte o peso da decisão e das consequências futuras de sua

proclamação. Em seu caso específico, Zaratustra se refugia no alto da montanha e sua construção conceitual se estende por dez anos. Solitário de humanos convive com a natureza donde engendra sua inspiração. O conceito que Zaratustra anunciara é tão pesado que a gravidade o move para baixo, pois é entre os homens, embaixo da montanha, que a experiência do pensamento deve fazer sentido. Assim, é na travessia da montanha, no povoado, no contato com os outros personagens que Nietzsche constrói o conceito por intermédio de Zaratustra.

Com referência à construção do conceito através da cinematografia, pode-se encontrar, por exemplo, no longa-metragem *Os oito odiados* (2015) do diretor Quentin Tarantino uma produção conceitual sobre a ideia de justiça. Na cena estão presentes o personagem do carrasco (interpretado por Tim Roth), que é encarregado de executar a pena de morte; o caçador de recompensa (Kurt Russell); e a prisioneira entregue por ele (Jennifer Jason Leigh) para que seja castigada em razão das contravenções cometidas.

De acordo com o algoz, a sociedade civilizada considera justo o enforcamento do malfeitor, desde que tenha provas satisfatórias e a punição seja aplicada pelo próprio Estado, mas se os familiares da vítima executarem o suplício do modo que bem entenderem, como forma de retaliação, tal gesto não se qualificaria por justiça. Nesse sentindo, questiona o executor: qual a diferença entre essas atitudes? Dado que para o carrasco não há prazer naquilo que faz, pois se tornou um hábito. Logo, o homem que move a alavanca da força, o qual representa a justiça, é sem paixão, uma vez que quando a justiça se submete a esse sentimento é temerário que tal gesto não seja justo.

Outrossim, a noção de conceitos-imagem pode ser apreciada conforme se apresenta no filme *Bacurau* (2019). Dentre as diversas cenas (imagens) que constroem o enredo do longa-metragem, algumas nos fazem pensar. O filme brasileiro narra a história de um povoado, que, em meio às ameaças estrangeiras e locais, resiste à toda forma de dominação. Desse longa-metragem destacamos alguns episódios. Inicialmente a tática dos personagens (Udo Kier; Karine Teles; Antonio Saboia), que representam os forasteiros, os quais tinham por tarefa exterminar os habitantes da longínqua cidade. O método adotado para legitimar as suas ações consistiu em excluir, literalmente, do mapa a localização da cidade, bem como os próprios moradores. Assim, apagados seus vestígios, os habitantes de Bacurau são identificados como seres apátridas, indivíduos que não tem direito à água, à vida. Por essa razão, os seus extermínios não são contabilizados, uma vez que esses sujeitos não são mais considerados cidadãos por possuírem modos de existência diferentes dos colonizadores.

Outra cena que desperta bastante atenção, logo no início do filme, é o momento em que ocorre um velório. Quando a personagem de Bárbara Colen pela lente da câmara fixa o olhar sob o caixão, ele

imediatamente começa a jorrar água. Desse fato, as questões que podem ser colocadas são: os outros personagens também estariam tendo a mesma visão? Aliás, estaria a personagem sob o efeito de um poderoso psicotrópico? De qualquer maneira, substâncias psicotrópicas são em *Bacurau* apropriadas para estimular resistências contra o opressor, sendo utilizadas em um momento posterior da obra.

Além disso, a partir do filme *Bacurau*, pode-se problematizar acerca da legitimidade do uso da *Gewalt* – violência e poder –, conforme interpretado por Walter Benjamin.

Na visão dos forasteiros o povo nativo agiu, ao se defender, com extrema violência, o que nos faz questionar. O líder dos colonizadores (Udo Kier), no momento em que está prestes a ser soterrado, questiona sobre o porquê de tanta violência. Com isso, expõe e fragiliza a seguinte interrogação filosófica: há alguma violência legítima?

Por um lado, os conquistadores se apropriaram do recurso da violência para legitimar o extermínio de pessoas que possuem modos de existência, que não condiziam com a dos indivíduos assim ditos civilizados. Aliás, estabeleceram um mecanismo de pontuação, quando uma vida era ceifada. Portanto o ato de matar tornou-se um jogo.

Por outro lado, os supostos bárbaros apoderaram-se do mecanismo da violência para validar a defesa de seus costumes; de suas terras; em suma: de suas vidas.

Nesse sentido, Walter Benjamin tratou a respeito da legitimidade da violência, conflitando a concepção de direito natural com o direito positivo.

Desse modo, considerou que o “[...] direito natural visa, pela justiça dos fins, ‘legitimar’ os meios, o direito positivo visa ‘garantir’ a justiça dos fins pela legitimidade dos meios” (BENJAMIN, 1986, p. 161).

Em síntese, o direito natural legitima o meio, após identificar um fim justo; enquanto o direito positivo assegura a justiça do fim, pela legitimidade do meio, isto é, só reage se os meios forem legítimos, ao passo que considera determinado fim justo. Contudo, nenhum entendimento interroga o que é justiça? Em todo caso, poderia se problematizar, em qual forma de direito se enquadrariam os personagens do longa-metragem *Bacurau*? A propósito, perante esse antagonismo presente no filme, bem como na interpretação filosófica, haveria espaço na política contemporânea para a prática da legitimidade da violência, independentemente da gravidade do fato que se busca responder?

Diante dessas problematizações espera-se que sejam exploradas através do longa-metragem as dimensões filosóficas presentes também nesses recursos. Assim, seja por meio do conceito de “imagem-pensante”, seja mediante a concepção de “imagem-movimento” ou por intermédio da compreensão de “conceitos-imagem” é factível filosofar através de filmes.

CONCLUSÃO

No capítulo, esperamos ter evidenciado e conseqüentemente demonstrado, de que é possível filosofar através de filmes, uma vez que esse instrumento didático estimula reflexões filosóficas. Nesta Perspectiva, a partir da reflexão sobre o filme *O segredo dos seus olhos*, bem como acerca do longa-metragem *Os oito odiados*, por exemplo, é viável explorar o recurso cinematográfico de modo filosófico, pois os elementos que aparecem nessas obras são aqueles investigados pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche na obra *Genealogia da moral*, a saber, do ressentimento, da vingança e da justiça. Nesta perspectiva, Nietzsche, compreende, de certa forma, que a justiça está relacionada a um certo sentimento de fraqueza, a saber, o do ressentimento. Desse modo, o sujeito debilitado por esse estado psicológico tende a encontrar um culpado pelo seu respectivo enfraquecimento. Localizando o responsável fixa-se uma meta: compensar um dano sofrido com outra atitude como sinal de equiparação. Por sua vez, Nietzsche critica o entendimento do professor berlinense Eugen Dühring que concebeu a origem da justiça sobre a perspectiva da vingança, ou seja, de um ato reativo. De modo que, a meta capaz de equilibrar o prejuízo indesejado configura-se no ato da vingança. Por um lado, dissimulada de uma ação justa; por outro, originada na condição de ressentimento.

Neste horizonte, o diálogo ressaltado anteriormente da obra de Tarantino, à respeito da legitimidade e do cumprimento da justiça, mediante certa punição executada pelo Estado, corrobora com a caracterização filosófica do cinema, uma vez que em Nietzsche se encontra a seguinte definição:

pôr fim, entre os mais fracos a ele subordinados (grupos ou indivíduos), ao insensato influxo do ressentimento, seria retirado das mãos da vingança a luta contra os inimigos da paz e da ordem, seja imaginando, sugerindo ou mesmo forçando compromissos, seja elevando certos equivalentes de prejuízos à categoria de norma, à qual de uma vez por todas passa a ser dirigido o ressentimento. (NIETZSCHE, 1998, p. 64)

Além disso, esse ponto da filosofia nietzschiana poderia ser considerado também na obra cinematográfica *Parasita*, principalmente no que diz respeito às transformações sentimentais que vivenciam os personagens que se encontram na condição de pobreza. Como as suas estruturas emocionais foram estimuladas por suas respectivas paixões (Cf. LEAL, 2020), de certa maneira, quase todas elas se originaram do estado comportamental mais resistente, a saber, o do ressentimento. A lógica desse sentimento torpe opera a partir da seguinte dinâmica: da cobiça surge a inveja; da raiva o rancor; do ódio a vingança. Todos

esses, por sua vez, presentes nos intérpretes, que se encontram na situação de miséria.

Assim sendo, esperamos ter produzido uma integração entre a filosofia e a obra cinematográfica para incentivar pensamentos filosóficos e consequentemente atitudes reflexivas, críticas e problematizadoras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Crítica da Violência. Crítica do Poder*. In: *Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie*. Trad. e Org. de Willi Bolle. São Paulo: Cultrix. EDUSP, 1986.

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. *Evolução Criadora*. São Paulo, Folha de São Paulo, 2015.

CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem-movimento, cinema 1*. Trad. Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. 2. Ed. São Paulo: 34, 1993.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Trad. Tereza Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FARINA, Juliane Tagliari; FONSECA, Tania Mara Galli Fonseca. "O cine-pensamento de Deleuze: contribuições a uma concepção estético-política da subjetividade". *Psicologia USP*, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./abr. 2015.

- FREITAS, Alexander de; COUTINHO, Karyne Dias. “Cinema e educação: o que pode o cinema?” *Educação e filosofia*, Uberlândia, v. 27, n. 54, jul./dez. 2013.
- GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papyrus, 2012.
- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. “Ontologia e metapsicologia: considerações sobre o dualismo pulsional”. *Ideias*, Campinas, n. 4, 2012.
- KUSNET, Eugênio. *Ator e método*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1975.
- LA SALVIA, André Luis. *A questão da criação de imagens no cinema para Gilles Deleuze*. In: ARAUJO, Denise; BARROS, Ana Taís M. P.; CONTRERA, Malena; ROCHA, Rose de Melo (Org.). *Imag(em)inário, imagens e imaginário na comunicação*. 1. Ed. Rio Grande do Sul: Editora Imaginalis / Página 42, 2018.
- LEAL, Hermes. *A estrutura invisível do roteiro de “Parasita”*. Revista de cinema, 2020. Disponível em: <<http://revistadecinema.com.br/2020/02/a-estrutura-invisível-do-roteiro-de-parasita/>>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.
- MENDES, João Maria. *O filme que filosofa*. Lisboa: Biblioteca da ESTC, 2013.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Eduardo Menezes. São Paulo: HEMUS, 1970.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SANTOS, Marcelo Moreira. *O ator no cinema: uma abordagem sistêmica sobre seu processo de criação*. Biblioteca on-line de ciências da comunicação, 2018. Disponível em: <bocc.ubi.pt/pag/santos-marcelo-2018-ator-cinema.pdf>. Acesso em: 06 de fev. de 2020.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 93, set./dez. 2005.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

ANTICRISTO. [Antichrist]. Direção e Roteiro: Lars von Trier. França: Meta Louise Foldager, 2009. (109 min.).

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Produção: Emilie Lesclaux, Saïd Ben Saïd e Michel Merkt. Roteiro: Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Brasil/França: SBS Productions *et al.*, 2019. (132. min.).

DEUS e o Diabo na Terra do Sol. Direção: Glauber Rocha. Produção: Jarbas Barbosa, Luiz Augusto Mendes, Glauber Rocha e Luiz Paulino dos Santos. Roteiro: Glauber Rocha e Walter Lima Jr. Brasil: Copacabana Filmes, 1964. (120 min.).

FRENESI. [Frensy]. Direção e Produção: Alfred Hitchcock. Roteiro: Anthony Shaffer. Estados Unidos: Universal Pictures, 1972. (116. min.).

1917. [1917]. Direção: Sam Mendes. Produção: Sam Mendes, Pippa Harris, Jayne-Ann Tenggren, Callum McDougall e Brian Oliver. Roteiro: Sam Mendes e Krysty Wilson-Cairns. Reino Unido/Estados Unidos: DreamWorks Pictures *et al.*, 2019. (119 min.).

O SEGREDO dos Seus Olhos [El Secreto de Sus Ojos]. Direção: Juan José Campanella. Produção: Mariela Besuievski, Juan José Campanella e Carolina Urbietta. Roteiro: Eduardo Sacheri e Juan José Campanella. Argentina: Tornaso, Films, Haddock Films e 100 Bare, 2009. (127 min.).

OS OITO odiados. [The Hateful Eight]. Direção: Quentin Tarantino. Produção: Richard N. Gladstein, Shannon McIntosh e Stacey Sher. Roteiro: Quentin Tarantino. Estados Unidos: The Weinstein Company, 2015. (167 min.).

PARASITA. [Gisaengchung]. Direção: Bong Joon-ho. Produção: Kwak Sin-ae, Moon Yang-kwon e Jang Young-hwan. Roteiro: Bong Joon-ho; Han Jin-won. Coreia do Sul: Barunson E&A Corp, 2019. (132 min.).

SAÍDA dos Operários da Fábrica Lumière. [La Sortie de l'usine Lumière à Lyon]. Direção: Louis Lumière. França: 1895. (48 seg.).

TEMPOS Modernos. [Modern Times]. Direção e Roteiro: Charles Chaplin. Estados Unidos: MK2, 1936. (87 min.).

CAPÍTULO 4

A SEXTA E A SÉTIMA ARTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO ROMANCE FRANKENSTEIN DE MARY SHELLEY E O FILME FRANKENWEENIE DE TIM BURTON

Tais Turaça Arantes
Nataniel dos Santos Gomes

INTRODUÇÃO

O presente capítulo pretende investigar dois sistemas semióticos presentes dentro do ensino: a literatura (sexta arte) e o cinema (sétima arte), centrada na importância de ambas as artes na formação cultural e social dos jovens dentro da sala de aula, e com a intenção de demonstrar como a segunda pode auxiliar no aprendizado de língua inglesa. Trata-se de um trabalho de educação que se insere dentro do subcampo de metodologia de ensino de língua estrangeira.

Para isso é necessário se embasar em dois campos de estudo: I) Ensino de Língua Estrangeira, para a discussão sobre o cinema e a literatura enquanto mediador; II) Intersemiótica, na qual será utilizada para colocar em prática, por meio de discussões e análises dos alunos sobre as impressões e experiência da aprendizagem do cinema em sala de aula relacionada com o ensino de língua estrangeira; aqui se realiza a construção sócio-cultural do cinema e da literatura enquanto mediadores da língua estrangeira. Os objetos de pesquisa são: a) o romance Frankenstein de Mary Shelley; b) o filme Frankweenie de Tim Burton.

Quando se trata da busca pelo melhor método de aprendizagem para uma língua estrangeira os profissionais desse seguimento do ensino sempre estiveram buscando novas formas de estudar o idioma. Existem métodos de ensino de línguas, tanto no âmbito diacrônico (a sucessão histórica dos diferentes métodos) quanto no sincrônico (a convivência de diferentes métodos numa dada época). O ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil existe uma série de ações políticas e planificação linguística em que se demonstram processos de avanços e, também, de retrocessos sobre o ensino de LE.

Como justificativa para essa pesquisa parte-se do pressuposto de que em um panorama histórico estudos apontam que o ensino de uma língua estrangeira deve englobar desde os princípios linguísticos, mas também manter um relacionamento com os aspectos culturais,

geográficos, políticos, entre outros. A partir desses princípios que se pretende inserir o cinema e a literatura.

Por isso que análise dos dados será a partir da Intersemiótica que tem a sua “origem” na Semiótica de Charles Sanders Peirce. Essa escolha se deu pois dentro das correntes teóricas da semiótica, ela é que melhor proporciona uma análise qualitativa dos dados.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS

Fatos históricos explicam como a língua inglesa se tornou a língua do mundo. A língua inglesa é fruto de uma história complexa. No período colonial as colônias inglesas foram vastas. A Inglaterra foi muito atuante em todas elas, tanto que após a libertação do colonialismo, feito de modo pacífico, muitos costumes foram mantidos, tais como as tradições e hábitos alimentares. A Inglaterra dominou os mares, isso explica que durante esse período houve uma expansão da língua inglesa no mundo. A Revolução Industrial nascida nesse país também foi um dos motivos que culminaram na importância do idioma atualmente (PIRES, 2002). Observa-se a citação a seguir:

A expansão da Língua Inglesa delineou-se a partir da Revolução Industrial e do processo de colonização de muitos países nas Américas, Ásia, África e Oceania. Embora as condições para estabelecer o inglês como língua internacional tenham sido implementadas pela Grã-Bretanha, a emergência dos Estados Unidos como superpotência, em meados do século XX, garantiu a consolidação desse idioma como língua global. (CABRAL, 2014, p. 01)

Constata-se que dentro da história da língua inglesa é perceptível que a mesma conseguiu, mesmo que sem intenção, se tornar algo extremamente essencial. Como houve a crescente econômica nos Estados Unidos, logo, era necessário um meio de comunicação que unificasse os EUA com os outros países. Atualmente:

O inglês é falado como primeira língua nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Canadá, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e vários países das Caraíbas. O fenômeno da crescente globalização do mundo e a consequente necessidade de uma linguagem eficiente de comunicação fez com que a língua inglesa seja hoje fundamental em todo o mundo. É a Língua internacional, das viagens e dos negócios. É a língua da comunicação mundial. (CABRAL, 2014, p. 01)

Outro fato de extrema importância que não pode ser deixado de se mencionar é que grande parte de pesquisas científicas são escritas em língua inglesa, fora que grande parte da comunicação internacional também é no referido idioma, como explica Cabral (*idem*) “Há estimativas de que 85% das publicações científicas do mundo, 75% de toda a comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da Internet são em Inglês”. Sem contar que em grandes metrópoles o idioma é pré-requisito para ingressar no mercado de trabalho.

Sendo assim, expostas todas essas informações, a língua inglesa é de suma importância dentro do ensino básico, pois ela é uma língua global, utilizada em diversas situações, desde discussões comerciais até políticas. Estudar o inglês possibilita o indivíduo conhecer outras culturas que falam o idioma como língua oficial, assim como abre as portas para o mesmo futuramente para o mercado de trabalho (MARQUES, 2012, p. 15-16).

Para o aluno é uma rica experiência ter o contato com o idioma, visto que hoje com a globalização recebem-se muitas coisas de outros países, ou seja, o aluno sempre estará em contato com alguma história em quadrinho, filme ou jogos para vídeo games, elaborados e produzidos em língua inglesa. Por mais que se tenham as legendas ou tradução, é importante que o aluno compreenda que aquilo que está lendo ou assistindo é uma produção cultural de outro país.

Logo, é inegável a importância do inglês no âmbito mundial, como explica Vargas (2011) “sabemos que falar inglês tornou-se uma qualificação extremamente importante ou até mesmo obrigatória, tanto para as relações pessoais quanto para as comerciais e profissionais”. Aprender o idioma é uma tarefa necessária, pois é a língua inglesa é um instrumento de compreensão do mundo, da inclusão social e de valorização pessoal (*idem*). Nesse sentido Paiva explica que:

O prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE do ensino médio, atual ensino básico e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. (PAIVA, 2003, p. 01)

Logo, dentro da educação básica do Brasil se tornou obrigatório o ensino de língua inglesa. Essa obrigatoriedade passou a ser do sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio. Discutir, mesmo de que forma breve, a LDB e o ensino torna-se necessário, visto que a partir dessa oferta da disciplina as escolas o professor precisa pensar formas de ensinar o idioma e abarcar as ementas do texto da LDB.

Ainda não existe uma obrigatoriedade para as séries iniciais e educação infantil. Ainda sobre a LDB e o ensino de língua inglesa

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) tornou obrigatório o ensino de uma LE, a partir da quinta série do ensino fundamental, cabendo à comunidade escolar decidir qual língua deverá ser ensinada. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira – documento publicado em 1998 para orientar a organização dos conteúdos de 5ª a 8ª séries –, os objetivos da disciplina de LE são apresentados com base no princípio da transversalidade, sugerindo uma abordagem sociointeracionista (BRASIL, 1998a). Na edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a LE tem a função de veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações. (MALVEZZI, 2013, p. 04)

Ao longo da implantação do idioma como disciplina obrigatória no currículo, ficou para o professor escolher a melhor forma de se trabalhar com os alunos dentro da educação básica. É importante que o professor de língua inglesa tenha total conhecimento dos objetivos da disciplina. Por isso, a proposta desse artigo de apresentar uma forma de trabalhar a literatura, cinema e língua inglesa é algo de extrema importância, pois não se trabalhará tão somente a estrutura gramatical da língua, mas também a cultura da língua com os alunos. Demonstrando assim a importância do idioma e da sua cultura.

DESCRIÇÃO DOS OBJETOS

Nesse tópico se descreverá os dois objetos utilizados para a proposta intersemiótica: o romance *Frankenstein* de Mary Shelley e o filme *Frankenweenie* de Tim Burton. Essa descrição se torna necessária, pois no último tópico se realizará as análises. Então, em um primeiro momento a atenção estará para a literatura inglesa e em segundo momento para o cinema. Visto que no campo das artes a literatura é uma “irmã” mais velha do cinema.

MARY SHELLEY E A LITERATURA INGLESA

O romantismo foi um movimento que ocorreu entre os séculos XVII e XIX na Europa e nas Américas. Foi um movimento cultural e literário de extrema importância, pois foi marcado pelo fim das monarquias absolutistas e ascensão do capitalismo. Quando se trata da arte e da literatura, esta corrente foi algo que rompeu os conceitos neoclássicos, tendo como foco os ideais de liberdade para produzir obras em que a arte pôde contemplar os mistérios da vida e da natureza.

A partir disso, o romântico segue o seu destino longe dos braços da corrente literária do passado renascentista (SILVA, 2006).

O romantismo nasce da vocação contestadora de poetas que se sentiam sufocados pelo peso normativo do neoclassicismo [...] os românticos almejavam a liberdade de viver, de sentir e de se expressar, sendo contra os cânones clássicos que empunham formas rígidas ao fazer artístico. (FERRO, 2015, p. 110)

Quando se diz respeito ao quadro da literatura romântica, podem-se fazer arrumações de grupos, divisões por assim dizer. Existem duas gerações: a primeira conhecida como “Lake Poets”, pois aqueles a qual pertenceram essa época passaram grande parte da sua vida na Região dos Lagos, norte da Inglaterra. A segunda fase trazia escritores mais individualistas, visto que as obras traçam caminhos diferentes, mas com o mesmo idealismo de renovação. A segunda geração possuía problemáticas diferentes da primeira, por isso que se pode chamar a primeira fase insular e a segunda de cosmopolita (SOUSA, 1980).

Mary Shelley pertence à segunda fase do romantismo:

Escritora prolífica, autora de romances, contos, peças teatrais, biografias, relatos de viagem e ensaios, Mary Shelley foi uma intelectual importante no cenário cultural inglês do século XIX. Além disso, foi um dos grandes nomes do feminismo inglês, que então começava a se manifestar de forma mais contundente por meio da literatura – as mulheres inglesas estiveram entre as primeiras a conquistar relevância no mundo das artes. (FERRO, 2015, p. 121)

Em um primeiro momento o seu romance Frankenstein foi publicado de forma anônima em 1818. A crítica recebeu o romance com antipatia, mas logo o romance caiu no gozo popular ganhando espaço, ganhando traduções em outras línguas e sendo posteriormente encenado no teatro. Em 1831, Mary publica uma edição revisada com o seu nome na capa e com um prólogo explicando a gênese da sua obra. Nesse prólogo ela explica a preferência pelo sobrenatural e a relação disso com a ciência na época.

A respeito do livro, ele conta sobre do Dr. Frankenstein, um rapaz que desde pequeno era muito inteligente, apaixonado por ciências naturais. Depois de muito se dedicar aos estudos resolveu que realizaria um grande feito para a humanidade: criar a vida sem utilizar esperma ou óvulo humano. Para tanto o médico vasculhou cemitérios em busca de partes do corpo humano para concretizar a sua ideia. Durante esse processo se afastou de sua família e amigos, sua vida foi deixada de lado. Ele consegue realizar o seu desejo, contudo não foi

como ele imaginou. Pela forma horrenda da criatura ele se afasta do local. A criatura começa a aparecer para Frankenstein, dessa forma, o atormentando. Mas passado um tempo ela se afasta para a floresta.

Na floresta a criatura não tinha dificuldades em encontrar comida, e foi nesse período que ele encontrou uma família que vivia em um casebre. A criatura passa a observar os costumes e como viviam aquela família. Com o tempo a criatura se aproxima do velho que ali morava, pois, o mesmo era cego, contudo, quando eles chegam à casa a criatura é expulsa pelos filhos devido a sua forma horrível.

Com sede de vingança a criatura começa a matar todos os entes queridos do doutor que o criou. O primeiro que ele mata é o irmão mais novo, e quando Victor Frankenstein vai velar o seu irmão ele reencontra a sua criatura, que já sabia falar e se portava de forma diferente de quando foi abandonada. A criatura diz querer abandonar a humanidade se o médico criar uma fêmea para ele.

Nesse meio tempo Victor pede a mão uma amiga de infância e posterior a isso começa o plano de construir uma fêmea para a sua criatura, contudo ele começa a ficar assombrado pela ideia de que com isso criará uma gama de monstruosidade na terra e assim cancela o plano. A criatura descobre e fica com raiva, e assim mata um amigo do médico. Victor é colocado como suspeito da morte do amigo, mas consegue provar a sua inocência.

Mesmo com medo de que a criatura mate a sua noiva ele se casa mesmo assim. Na lua de mel a criatura mata estrangulada a esposa do médico. Victor conta a notícia para o seu pai que fica muito triste, adoece e morre. Sem mais ninguém Victor vai atrás da sua criatura. As pistas o levam para o Polo Norte. Um navio o resgata, o médico está extremamente doente, mas mesmo assim conta toda a sua história para o Capitão. Victor morre e o Capitão encontra a criatura chorando a morte do seu criador na cabine. A criatura vai embora jurando deixar a humanidade em paz.

TIM BURTON E O SEU “FRANKENSTEIN”

Tim Burton¹ é um cineasta que desde sempre esteve ligado às coisas mórbidas em seus filmes. A morte e o sofrimento sempre possuem uma estética peculiar em seus filmes. Observe a citação abaixo:

¹ “Nascido em Burbank, Califórnia, no dia 25 de agosto de 1958, Timothy William Burton era uma criança do fim da era do Baby Boom. No subúrbio de Hollywood onde cresceu, cada uma das intermináveis casas e bangalôs, iluminados à noite pelo tubo de raios catódicos do cinescópio, era um santuário de segredos” (WOODS, 2011), observa-se que desde cedo Tim tinha uma imaginação apurada.

Tim Burton é um fã de filmes de terror e fazia suas próprias criações desde criança em super-8 (também chamado de Super 8 mm é um formato cinematográfico desenvolvido na década de 1960, como um aperfeiçoamento do antigo formato 8 mm, que mantinha a mesma bitola). Frankenweenie é mais um dos trabalhos autobiográficos do diretor, que também é o criador de filmes como Edward Mãos de Tesoura (1990) (distribuído pela Fox Film do Brasil), Noiva Cadáver (2005) (distribuído pela Warner Bros) e Sweeney Todd (2007) (distribuído pela Warner Bros). (SILVA, CUNHA, 2017, p. 212)

O filme escolhido como objeto é em preto e branco e aparece outras referências ao gótico: vê-se o nome da tartaruga que aparece no filme que é Shelley, outro personagem que chama Poe, também há a presença de um gato, referência ao conto de Poe.

Frankenweenie é um filme de animação americano lançado em 2012. O filme é uma releitura do romance de Mary Shelley. O enredo do filme conta a história de Victor Frankenstein, um menino muito apegado ao seu animal de estimação que é um cachorro.

Um dia quando vai participar de um jogo acontece um acidente de carro e o cão, chamado de Sparky, morre. O menino fica muito desolado com a perda de seu animal. Os pais conversam com o garoto explicando que o animal sempre estará em seu coração, contudo isso não é o bastante para confortar o Victor.

Mesmo assim Victor continua indo para a escola e um dia após seu professor de ciências, o Sr. Rzykruski, ensinar sobre bioeletricidade, Victor começa a elaborar um plano para trazer o seu amigo de volta a vida. Ele consegue, mas tenta manter o segredo. O animal volta sendo amável como era antes. Contudo, o seu amigo Edgar descobre e pede para ele repetir o feito e assim começa a espalhar para todos os amigos da escola sobre o que o Victor pode fazer.

Os amigos querem que ele ressuscite todos os animais de estimação que estão mortos. Ele consegue, mas os animais não voltam bons como aconteceu com Sparks e dessa forma Victor elabora uma forma de salvar a todos e Sparks fica vivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sobre os estudos da semiótica e ao traçar um roteiro histórico da mesma, o pesquisador Nöth (1995, p. 19) explica que o médico grego Gaelano Pérgano (139-199) especifica que a diagnóstica é “a parte semiótica” (semeiotikón méros) da medicina. Logo, os precursores da semiótica geral entram em sua origem um ancestral muito antigo presente na história da medicina, compreendida dessa forma como sendo o primeiro estudo sobre o diagnóstico dos signos das doenças.

Essa semiótica médica também empregava o termo sem(e)iologia (ARANTES, 2016).

“A doutrina dos signos”, da filosofia greco-romana, trata da “teoria dos signos verbais e não verbais” (NÖTH, 1995, p. 27). Platão (427-347 a.C) contribuiu com ideias para a teoria da escritura, como estudos sobre os diversos aspectos da teoria dos signos; ele se dedicou a investigar a relação “entre o nome, as ideias, e as coisas” (ibidem). Aristóteles (384-322 a. C), discutiu a teoria dos signos no campo da lógica e da retórica, no qual traçou “uma distinção entre o signo incerto (semeíon) e o signo certo (tekmérion)” (NÖTH, 1995, p. 29).

Os estoicos (300 a.C – 200 d.C) também se dedicaram ao estudo dos signos dentro de um modelo triádico, que está proporcionalmente relacionada com a lógica. Os epicuristas (300), em contraponto aos estoicos, pretendiam desenvolver um estudo no signo em um modelo diático (idem). Como Nöth (1995, p. 31) afirma “a história da semiótica antiga atinge o seu apogeu com a obra de Aurélio Agostinho”, ele concorda em seus trabalhos escritos com a teoria epicurista. Após a grande onda estruturalista e a partir disso buscou-se criar uma semiologia e dessa forma, foi-se ignorado o que Peirce já havia estudado. Como explica Pignatari (2004, p. 18) que:

Somente nos inícios da presente década (anos 70) é que alguns semiólogos europeus começaram a dar-se conta de que não era mais possível ignorar o fundador da Semiótica, Charles Sanders Peirce, como ficou patente no I Congresso Internacional de Semiótica (Milão, 1974), bastando dizer que, por esse tempo, havia mais textos de Peirce traduzidos para o português do que para o francês ou para o italiano. (PIGNATARI, 2004, p. 18)

Ressalta-se que essa semiótica não deve ser confundida com uma ciência aplicada, como Santaella (2012, p. 85) explica que “o esforço de Peirce era o de configurar conceitos sógnicos tão gerais que pudessem servir de alicerce a qualquer ciência aplicada”. Isso faz-se notar como a semiótica peirceana está presente em diversos campos de estudo, ou seja, não é incomum observar a mesma em dissertações ou teses que a estudam: designer, tradução, filosofia e matemática, são alguns dos exemplos (ARANTES, 2016).

A partir dessas instituições lógicas, Júlio Plaza se apropria de Charles Sanders Peirce para estabelecer em sua teoria de tradução intersemiótica um paralelo entre o passado-ícone, presente-índice e futuro símbolo.

A tradução Intersemiótica se pauta, então, pelo uso material dos suportes, cujas qualidades e estruturas são interpretantes dos signos que absorvem, servindo como interfaces. Sendo assim, o operar tradutor, para nós, é mais

do que a “interpretação dos signos linguísticos por outros não-linguísticos”. (PLAZA, 2001, p. 67)

Júlio Plaza nos explica que intersemiótica está para além da oposição entre o que seria “verbal x não-verbal”. Essa ciência também se preocupa com a relevância entre os diferentes sistemas de signos. Temos, então, o operador de sentido, aquele que trabalha os canais e de linguagens para socializar e estabelecer relação entre o ambiente humano (PLAZA, 2001). Dessa forma, o próximo tópico apresenta a proposta de intersemiótica na sala de aula. Ferreira (2007) que pela presença forte da narrativa, elementos ficcionais e textuais marcam na literatura a construção da linguagem cinematográfica, existe aqui uma semelhança entre os dois signos apresentados nesse trabalho. Sendo assim, a interpretação do signo verbal (literatura) para o não-verbal (cinema) “implica na produção de signos interpretantes gerados numa mente tradutora ou intérprete, durante o processo de tradução. Esses signos interpretantes estão relacionados a uma diversidade de referências que o tradutor adquire ao longo de suas experiências pessoais e intelectuais” (FERREIRA, 2007, p. 4). O filme do Tim, contém os elementos sónicos em seu interior e traz as referências do original, o romance de Shelley, contudo o filme não é uma cópia e sim uma nova obra.

CINEMA E LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Como exposto anteriormente no escopo desse trabalho, cabe ao professor escolher a melhor forma de se trabalhar a língua dentro de sala de aula. Também se atenta ao fato de que quando se pensa nas aulas de língua inglesa dentro dos muros da escola, tem que se estar atento que não é somente o ensino linguístico que está presente, mas o cultural. Logo, cinema e literatura são bens culturais pertencentes à cultura inglesa. A seguir uma proposta didática:

a) explicar sobre o romance para os alunos, no caso foi levado trechos que comparavam o escrito original em língua inglesa com a tradução em língua portuguesa. A intenção aqui também foi demonstrar que a língua inglesa do século em que o romance foi publicado também sofreu alterações com o tempo. Utilizou-se cerca de duas horas aulas para isso, pois não é simplesmente passar o conteúdo, mas sim abrir a discussão para os alunos;

b) Leitura do romance, de forma completa, ou pelo menos parcial com as partes que aparecem na tradução realizada por meio do filme. Essa talvez seja a parte mais complicada, mas sugere-se que seja feita a leitura de pelo menos a maioria em língua inglesa com o apoio

de tradução em língua portuguesa, pois dentro da sala de aula pode-se haver vários níveis de conhecimento da língua estrangeira.

c) utilizar cerca de uma aula e meia para a exibição do filme, visto que o mesmo possui 87 minutos e à hora aula é de 50 minutos. O filme deve ser legendado em língua portuguesa e em língua inglesa para que os alunos tenham uma comparação da língua;

d) em um último momento se realiza a relação intersemiótica pelo olhar dos alunos, essa parte precisa ser aberta para a discussão para que os discentes possam apontar as semelhanças com o romance.

A RELAÇÃO DO FILME COM O ROMANCE

Abaixo está a relação de trechos e suas respectivas cenas trabalhadas com os alunos.

Como a complexidade dos órgãos constituía um obstáculo à rapidez do meu empreendimento, resolvi, contrariando minha primeira intenção, construir um ser de estatura gigantesca, partindo da ideia de que, trabalhando em escala mais ampla, seria mais fácil manipular as partes para chegar ao todo, tal como ocorre ao cartógrafo ao elaborar um mapa. Assim, visualizei uma criatura com cerca de dois metros e meio de altura e proporcionalmente vigorosa. (SHELLEY, 1994)

No filme do Tim, a criação e a reconstrução do corpo do cão também acontecem. A imagem abaixo representa esse momento:



Figura 1 - Victor e o seu cão

É importante ressaltar que uma das diferenças apontadas pelo aluno é o amor a criação. No caso do romance de Shelley Victor não amava de fato a sua criatura e sim a intenção de criar algo maior para a humanidade, enquanto no filme de Tim o Victor amava o seu cão. Os alunos apontaram que por isso deu certo no filme e não no livro.

A intersemiótica acontece pela ligação das iconicidades presentes. A sequência de fatos, mesmo não sendo idênticas, assemelham-se nos alunos despertando neles as categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade. Dentro da teoria da semiótica e intersemiótica o signo é dividido em categorias fenomenológicas que são: primeiridade, secundidade, terceiridade.

Enquanto a compreensão dos signos pela teoria saussuriana é baseada na *diferença* estabelecida entre eles considerando o fato deles estarem inseridos em um sistema determinado, a teoria peirceana entende a diferença não em um sistema pré-estabelecido, mas em um entendimento de movimentos constantes de deslocamento.

A citação abaixo completa a explanação do parágrafo anterior:

De acordo com a teoria semiótica de Charles Peirce (1974), todo fenômeno pode se manifestar dentre três categorias: primeiridade (coerência), secundidade (reação, conexão) e terceiridade (interpretação). Tal representação é acionada por um signo em três formas: ícone, índice (index) e símbolo. O ícone é que conota o seu objeto através da semelhança. O índice indica a existência, continuidade física com seu referente. O símbolo é o signo interpretado por convenção geral. (EMÉRITO, 2010, p. 05)

Outros dois momentos que podem ser discutidos com os alunos:

Acordei em sobressalto e tomado de horror. Gotas de suor gelado cobriam-me a fronte; meus dentes batiam e meus membros estavam convulsos. A fraca luz do luar, extravasada pelas venezianas, vi, então, diante de mim, o rosto do monstro miserável que eu havia criado. Ele entreabriu o cortinado da cama, e seus olhos, se olhos eu os pudesse chamar, estavam fitos em mim. Seus maxilares abriram-se e ele murmurou alguns sons desarticulados enquanto um sorriso alvar e tenebroso lhe vincava as faces. Talvez tivesse falado, mas não o ouvi (SHELLEY, 1994)

Um relâmpago iluminou o vulto e pude ver-lhe as formas nitidamente. Com sua estatura gigantesca, ali estava, em toda a sua hediondez, o próprio monstro, o demônio a que eu dera vida. Que fazia ali a criatura? Seria ele — estremei ao pensá-lo — o assassino de meu irmão? Nem bem a ideia me passara pela mente e logo me convencia de que era verdade. Ouvi ranger meus próprios dentes e encostei-me, cambaleante, a uma árvore. (SHELLEY, 1994)

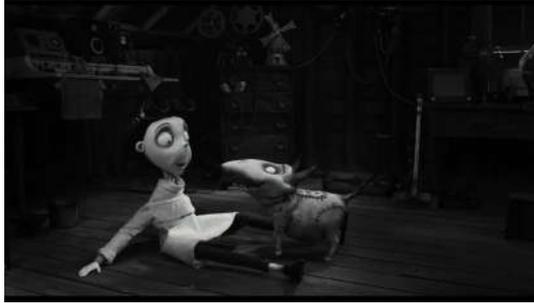


Figura 2 - Victor feliz com o seu cão

As formas de linguagem se materializam e se organizam em índice, ícone e símbolo nos possibilitou verificar o que é dominante em cada uma dessas linguagens. Os alunos perceberam as relações dos signos verbais para os visuais, contudo, eles também apontaram que o filme não era uma “cópia” do livro, justamente pelas diferenças entre as criaturas e os Victor(s).

Desfilaram pela minha mente os acontecimentos que eu estava em vias de esquecer. As diversas etapas da evolução do meu trabalho de criação, os primeiros movimentos da obra que criara com minhas próprias mãos, seu aparecimento junto a meu leito, sua partida. Quase dois anos haviam transcorrido desde a noite em que recebera o sopro de vida árvore (SHELLEY, 1994).



Figura 3 - Victor brincando com o seu cão

Logo, com o pequeno recorte para esse texto, percebe-se que a intersemiótica é uma boa opção teórica para se trabalhar as relações entre cinema, língua e literatura na escola. Para corroborar com essa afirmação trago a citação abaixo que diz que:

a tradução intersemiótica trata da interpretação dos signos verbais por meio de signos não verbais e vice-versa. Nessa categoria, o uso de imagens ganha relevância, pois é explorado com maior frequência, às vezes para evitar a tradução interlingual; outras vezes por já se apresentar uma imagem que gere uma discussão e trabalho específico com um tema específico, por exemplo [...]A interpretação acontece a partir de um raciocínio em signos – ora verbais, ora visuais. A tradução intersemiótica atua nesse contexto, impulsionando o raciocínio dos alunos para que compreendam e memorizem o que é apresentado a partir da exposição visual. (BRANCO; SANTOS, 2017, p. 208)

Toda representação dos signos verbais e visuais apresentados com o romance, no filme é relacionada pelo expectador, no caso os alunos do ensino fundamental II. Os alunos chegam as suas próprias interpretações e isso contribui muito para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às discussões teóricas aqui expostas ficou evidente que se pode trabalhar cinema e literatura dentro das aulas de língua inglesa e que isso contribui de forma gratificante para o aprendizado dos alunos.

Literatura e Cinema são dois processos semióticos que apresentam características similares e que, de certa forma, evidencia para os alunos que há uma possibilidade de diálogo entre elas e que pode auxiliar no seu desenvolvimento de aprendizagem.

Outro fato importante é que se deve sempre pensar em como elaborar as propostas de atividades, não se pode deixar que no ensino cada matéria é respectiva por somente seu “objeto”, ou seja, não se pode deixar que os alunos pensem que só podem ter contato com a literatura na disciplina de língua portuguesa (fundamental II) e na própria disciplina de literatura (ensino médio). Assim como, pensar que quando se leva filmes para dentro da sala de aula é tão somente para enrolar, os alunos precisam sentir que até no ato de ver um filme o seu aprendizado está sendo construído.

REFERÊNCIAS

ARANTES, T. T. Uma análise dos símbolos em watchmen, de alan moore e dave gibbons, sob a semiótica DE Charles Sanders Peirce. 2016. 111f. *Dissertação de Mestrado* – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

Arantes, T. T.; GOMES, N. S. Tiziano sclavi e Alfred hitchcock: uma análise da relação intersemiótica entre o fumetti Dylan Dog: nas

profundezas e o filme *Psicose*. *Revista Philologus*, v. 1, p. 1770-1782, 2016.

- BRANCO, S. O.; SANTOS, L. S. O uso de atividades de tradução intersemiótica e interlingual em uma sala de aula de língua inglesa como Le. In: Rev. *EntreLinguas*, v.3, n.2, p. 203-226, 2017.
- DA SILVA, K. R.; DA CUNHA, M. B. Frankenweenie: um olhar para o meio fílmico e o ensino de ciências. *ACTIO: Docência em Ciências*, v. 2, p. 208-228, 2017.
- DINIZ, T. F. N. A tradução Intersemiótica e o conceito de equivalência. In: *Literatura e diferença – IV Congresso da ABRALIC: Anais*. São Paulo: Bartira, 1995, p. 1001-1004.
- CABRAL, Armanda. A Importância do Inglês no Mundo Atual. In: *PROFFORMA N° 13 – Junho 2014*.
- FERREIRA, E. E. P. A transposição da Literatura para o Cinema: reflexões preliminares. *INTERCOM* (São Paulo), 2007.
- FERRO, Jeferson. *Introdução às literaturas de língua inglesa*. 2. Ed. Curitiba: Inter Saberes, 2012.
- MALVEZZI, K. F. O ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira: novos caminhos. *XI Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, 2013.
- MARQUES, F. S. *Ensinar e aprender inglês: o processo comunicativo em sala de aula*. Curitiba: Inter Saberes, 2012.
- PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.
- PIRES, E. C. *A língua inglesa: uma referência na sociedade da globalização*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2002.
- PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- PIGNATARI, D. *Semiótica e literatura*. Cotia: Ateliê, 2004.
- QUEIROZ, J.; AGUIAR, D. Tradução intersemiótica: ação do signo e estruturalismo hierárquico. *Lumina: Revista do Programa de Pós-*

Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, vol. 4, p. 1-14, 2010.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SHELLEY, M. *Frankenstein*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

SILVA, A. M. *Literatura Inglesa para Brasileiros*. 2ª Ed. Rev. 2006, Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2005.

SOUSA, M. L. M. *Romantismo inglês: uma interpretação*. Revista da FCSH, 1980, p. 7-23.

WOODS, P. *O estranho mundo de Tim Burton*. São Paulo: Leya, 2011.

VARGAS, B. Q. Representações de professores de língua inglesa de Natal-RN: um estudo sistêmico-funcional. 2011. 113 f. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VIDEOGRAFIA

BURTON, T. Frankenweenie. Walt Disney Pictures, 2012, 87 minutos.

Iconografia

Figura 1. Disponível em:

<https://criacria.files.wordpress.com/2012/10/tim-burton-frankenweenie.jpg>. Acesso em 16 de maio de 2018.

Figura 2. Disponível em:

<https://i.ytimg.com/vi/OAcI2WAN17I/maxresdefault.jpg>. Acesso em 16 de maio de 2018.

Figura 3. Disponível em: <http://itapemafm.clicrbs.com.br/wp-content/uploads/sites/7/2012/11/frankenweenie1.jpg>. Acesso em 16 de maio de 2018.

CAPÍTULO 5

UM OLHAR INTERMÉDIA AO PASSADO: PANTERA NEGRA E OS PROCESSOS DE REPRESENTATIVIDADE NOS EUA DE 1960

Haroldo Wildon Zanda Grella
Katia Juliane Lopes de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido com o interesse de trazer à discussão reflexões sobre o sujeito negro, sua representatividade e seu processo de constituição de cidadania e liberdade, tendo por contexto o cenário dos Estados Unidos da América (EUA) e a criação e desenvolvimento de um personagem emblemático: o Pantera Negra, nome heroico pelo qual se identifica T'Challa, rei do país africano fictício de Wakanda, na África Subsaariana, reino criado nas histórias Marvel Comics.

No quadrinho específico, as questões internas de Wakanda, bem como o relacionamento de T'Challa fora de seu reino constituem uma narrativa que possui aspectos de pioneirismo, pelo protagonismo de um herói preto, com posturas e posicionamentos antes não explorados a um personagem de sua etnia. Fora do mundo fictício, Pantera Negra representa uma iniciativa repleta de conteúdos subjetivos e ligações com o contexto histórico vivenciado nos anos de 1960 e a intensificação dos conflitos raciais nos EUA. Os quadrinhos foram transformados ao cinema no ano de 2018, e as narrativas e perspectivas de Wakanda e seu povo frente ao mundo se tornaram campo de amplo debate às questões raciais.

Uma vez nos cinemas e com uma produção que agradou também a jovens e crianças, rapidamente a obra trouxe um resgate de debates e reflexões acerca da semiologia da obra e de todo o seu contexto denso, intenso e complexo. A morte do ator principal, Chadwick Boseman, pouco tempo após o filme, acentuou o reconhecimento e aprofundamento nos debates centrais da obra.

No intuito de identificar os debates pedagógicos possíveis a serem suscitados a partir de análise de Pantera Negra como parte de um repertório de reconhecimento e aprofundamento de estudantes a respeito do cenário racial estadunidense, este artigo imerge no filme produzido e em suas raízes em quadrinhos. O objetivo foi analisar a relação entre Pantera Negra e a representatividade negra em seu cenário de criação e desenvolvimento.

Foi realizada uma revisão narrativa de literatura a partir de publicações diversas que permitiram aprofundar os detalhes e aprofundamentos sobre a obra, unindo à dimensão do cinema à raiz dos quadrinhos. O resultado encontra-se condensado em sequência, em ordem de encadeamento temático.

OS ESTADOS UNIDOS DOS ANOS DE 1960 E AS TENSÕES RACIAIS

Para compreender a origem e o conteúdo que cerca Pantera Negra, é necessário imergir ao seu tempo e contexto de criação: os anos de 1960 nos Estados Unidos, com seus aspectos sociais e econômicos críticos que se perpetuaram por aquela década. Abrem esse olhar os anos de 1950, com os fortes movimentos capitaneados nos EUA por nomes representativos negros, como Martin Luther King, que visavam não somente demonstrar a exclusão das populações negras, como também favorecer a consciência racial. A força desses momentos forneceu o alicerce necessário para o que ficou conhecido como Segunda Reconstrução, que atribuiu aos negros norte-americanos uma reconfiguração de seus papéis sociais e atingiu diferentes camadas culturais e sociais daquele país (PERES, 2014).

Apesar de representativo, este movimento ocorreu sob forte resistência branca ao avanço negro, e a política passou a servir como um campo de avanços e formalização de direitos. Naquele momento, a lei de direitos civis americana em vigor havia sido criada ainda em 1875, e sua reformulação ocorreu somente em 1957, com a finalidade de assegurar o voto às pessoas pretas, uma vez que em grande parte dos estados sulistas, naquele momento, os negros não podiam votar. Na esteira dessa mudança, em 1960, houve nova promulgação para o voto de pessoas pretas nas eleições federais e, dois anos mais tarde, o Presidente J. F. Kennedy indicou claramente o seu posicionamento favorável à dissolução das questões raciais, quando fez uso de forças militares para que o estudante negro James Meredith pudesse ser admitido em uma universidade do estado do Mississippi e, em ato contínuo, combateu as discriminações por raça ou religião no âmbito do governo federal (DOYLE, 2002).

Grande parte das intervenções de Kennedy foram no sentido de assegurar que as pessoas pretas não fossem discriminadas em aspecto público e tivessem acesso igualitário a programas de ajuda, emprego e voto. Com o atentado que resultou na morte de Kennedy, o então Presidente Johnson mostrou um alinhamento de mesma direção, e uma das primeiras medidas no sentido de direitos foi, em 1965, extirpar testes de qualificação para voto que, ao final, apenas geravam uma segregação indireta que possibilitava apenas a brancos superarem as

propostas colocadas. O resultado foi uma elevação gradativa do número de negros registrados votantes, em mais de 20% no ano seguinte, mostrando a viabilidade da medida (FERES JUNIOR, 2007; PERES, 2014).

Entre os anos de 1964 a 1968 houve uma grande onda de motins e violência no contexto racial negro nos EUA, com protestos violentos, confrontos e expressões intensas da comunidade negra contra fatores como exclusão econômica, social e desemprego. Como estes protestos geraram efeitos graves na sociedade e foram, recorrentemente, associados a riscos e violência, a reação branca foi organizada com essa base e todos os eventos reformistas raciais acabaram sendo atingidos por essa condição, entrando em uma fase de retração. Ao final dessa onda violenta, já no penúltimo ano de 1968, ocorreu a eleição de R. M. Nixon, que apresentava ideias muito distintas dos governos anteriores quanto a intervenção federal à ajuda de minorias e pessoas em condição de risco social e econômico, em uma tendência meritocrática (CELIS-GIRALDO, 2009; DOYLE, 2002).

Entre ganhos e perdas, os motins negros geraram reflexos de denúncia das disparidades sociais e geraram alguma mobilização e urgência em sua resolução. Não é possível, no entanto, dizer que os anos de 1960 serviram para a redução de desigualdades – o desemprego entre pretos na década seguinte ainda era evidente em comparação aos brancos e o acesso escolar, ainda que formalmente fosse possível, se mostrava díspar e dominado por brancos (DOYLE, 2002).

Mesmo assim, revestido da memória da intensidade dos conflitos, o país passou a estruturas medidas de redução de segregação e, avançando a década seguinte para compreender os frutos dos embates, foi possível identificar o progressivo ingresso na política de pessoas pretas, bem como o avanço acadêmico, em um reestabelecimento que trouxe o direito ao voto ao centro do processo nacional. Nesse contexto, embora os conflitos com as pessoas pretas e sua trajetória de exclusão fossem os principais fatores de tensão naquele país no sentido racial, nos anos de 1960 também engrossaram os movimentos negros e sua intensidade outras parcelas consideradas minorias ou excluídas do acesso às oportunidades nos EUA, no caso, os mexicanos nascidos nos EUA e, também, os imigrantes porto-riquenhos (VELIS-GIRALDO, 2009; DOYLE, 2002; PERES, 2014).

Nessa intensa mescla social se constituíram os anos de 1960 e seus frutos, com expressões que puderam ser vistas em diferentes formas de comunicação e expressão social, entre elas os quadrinhos.

O UNIVERSO DOS QUADRINHOS À EPOCA DO NASCIMENTO DO PANTERA NEGRA

O emblemático personagem atual de Chadwick Boseman surgiu em um período que foi conhecido como a Era de Prata dos Quadrinhos: os anos de 1950 e 1960, em que a maioria dos personagens criados e bem aceitos pelo público eram super-heróis e com origem americana. Como consequência, surgiram rivalidades históricas entre editoras dessas publicações, especialmente a Marvel Comics e a DC Comics, que traziam cada vez mais personagens que procuravam atrair a atenção do público, ter diferenciais e engajar leitores (COSTA, 2019).

Nesse período, grande parte da produção da DC Comics foi associada à Liga da Justiça, com personagens e histórias que ganhavam alta popularidade e que muitos permanecem conhecidos até a contemporaneidade, como Mulher-Maravilha, Superman, Lanterna Verde e Flash, entre outros. Como estes personagens eram apreciados individualmente de forma bastante expressiva, logo no início dos anos de 1960 ocorreu a primeira publicação de edições que reuniam todos, a fim de maior envolvimento. Essa primeira experiência foi nomeada de *The Brave and The Bold* e chegou às bancas em março de 1960, com alta aceitação. Esse modelo terminou sendo continuado até o presente, com edições que reúnem diferentes super-heróis que se conectam em suas histórias (CASTRO, 2019; COSTA, 2019).

Como uma concorrente direta do período estava a Marvel Comics com o seu criador principal, Stan Lee, que foi considerado praticamente um dos fundadores dessa editora, e atuava tanto como editor quanto escritor. Com o avanço da DC Comics na preferência de público, a Marvel Comics investiu em uma trajetória na qual as subjetividades e, também, a maior aproximação humana dos personagens se tornaram um dos focos. Embora super-heróis, o trabalho de Stan Lee foi pautado nessa aproximação e dele nasceu frutos como o Quarteto Fantástico, de 1961. O principal envolvimento das produções dessa editora eram questões angustiantes e muito humanas que, frequentemente, envolviam os personagens e, para isso, eram comuns parcerias de Sr. Lee com outros editores, para atingir melhores resultados. A acolhida de público foi igualmente positiva, e trouxe personagens como Homem-Aranha, Hulk e Thor, todos de 1962, e X-Men, do ano seguinte. Assim como ocorreu com os personagens da Liga da Justiça da editora concorrente, estas e outras criações foram amplamente aceitas e permanecem até o presente, com várias versões cinematográficas e histórias que acompanham gerações, neste caso, capitaneadas pelo interesse e vivência nos dilemas humanos que acompanham os super-heróis (HOWE, 2013).

O Quarteto Fantástico é considerado uma criação de extrema importância dessa editora e foi elaborada em parceria entre Stan Lee e Jack Kirby. No interesse das abordagens de conflitos e dilemas, é possível identificar que entre os anos de 1966 a 1967, algumas dessas publicações formam pontos máximos da narrativa em quadrinhos e trouxeram o nascimento de personagens como Pantera Negra, Galactus, Klaw e mesmo o Surfista Prateado, com episódios clássicos (COSTA, 2019; SCHEIBEL, 2008). Por essa abordagem complexa, a Marvel Comics se tornou uma referência quanto à estruturação de personagens, e muitos deles terminaram sendo levados à versão de desenho animado já a partir da segunda metade da década de 1960, especialmente Homem-Aranha (Figura 1) e Quarteto Fantástico.

Figura 1 – Homem Aranha, #20.



Fonte: Sell My Comics Books (2021, Online).

Embora a Marvel tenha tido uma ampla divulgação e reconhecimento contemporâneo a partir do ano de 2012, com o fenômeno dos Vingadores, estes personagens de base foram, durante os anos de 1960, pilares fundamentais da história dos quadrinhos no mundo todo e ainda inspiram por sua complexidade e riqueza de composição (SCHEIBEL, 2008).

Toda esta composição intensamente subjetiva presente no universo de quadrinhos, especificamente no universo Marvel Comics não pode ser desvinculada da aproximação com a realidade. Fora da era da prata dos super-heróis, os quadrinhos americanos já eram uma via intermediária de discussão de temas arenosos e conflituosos da época, o que pode ser visto a partir de diferentes editoriais e ilustrações que se faziam presentes naquele momento. Neste ponto, um aparte para *Barbarella* (Figura 2), que será tratada com contexto diante:

Figura 2 – Barbarella



Fonte: Ludy (2011, online).

Ludy (2011) observa que alguns exemplos podem ser identificados em produções como *Barbarella*, criada por Jean-Claude Forest, com as histórias que mais tarde foram parar em telas de cinema, mas que naquele contexto mencionavam os problemas graves estudantis franceses em rebelião, entre outros expoente, como Art Spiegelman, com *Maus*, uma narrativa complexa que foi marcada pela multiplicidade e possibilidade de uso individual dos quadros. Outro exemplo foi a união de Chris Miller (texto) e Gray Morrow (arte), com sua criação que brinca com destinos e trajetórias de nomes políticos exponenciais da época, bem como da cultura, como J. F. Kennedy, Janis Joplin, Jackie Kennedy e outros. Se destaca também Tom Wolfe em arte e texto, com *The Man Who Peaked Too Soon*, em que vivia precocemente as experiências e tendências dos anos de 1960 e 1970. Outro expoente foi a sátira social de Douglas Kennedy (texto) e de Stan Goldberg e Dick Giordano, com *Kent State Karmics*, que mostra dois mundos aparentemente opostos: a alegria da vida universitária nos anos de 1960, com a realidade da morte de estudantes pela Guarda Nacional de Ohio, na década seguinte.

Assim, se evidencia a interação entre contexto social, contexto expressões subjetivas e quadrinhos como intermídia de conexão e intervenção a esta realidade, a partir de suas mensagens, linguagens, protestos e, muitas vezes, contextos pouco evidentes que denotam de forma indireta as realidades vivenciadas.

PANTERA NEGRA E O ZEITGEIST DE SEU TEMPO: UM OLHAR INTERMÍDIA

Pantera Negra surgiu pela primeira vez nos quadrinhos Marvel no ano de 1966, especificamente na revista do Quarteto Fantástico e amadureceu nas publicações e no interesse para, em 1968, integrar os Vingadores. Embora emblemático, o Pantera Negra somente teve uma história própria onze anos após a sua criação, em que T'Challa, o rei de Wakanda, se consolidou com a sua complexidade e com características próprias que o definiram como um herói. Diferentemente do que ocorria com outros personagens do universo dos superpoderes, a natureza dos dons especiais de T'Challa vinha de sua origem, sendo repassada pelo manto de seu pai, T'Chaka, e do uso de um adendo especial. O criador de Pantera, Jack Kirby, afirmou que o personagem foi elaborado quando percebeu que, embora tivesse muitos leitores que eram negros, suas produções não tinham personagens dessa natureza. Ao perceber que talvez pudesse replicar nos quadrinhos uma etnocentria branca, Kirby deu vida ao Pantera para quebrar com essa trajetória (DAMASCENO, 2017).

O reino de T'Challa é Wakanda, um país que nunca passou por qualquer colonização e que tem elementos altamente atrativos em sua formação, especialmente o vibranium, o elemento mais resistente do mundo que também reveste o escudo de Capitão América. Uma analogia interessante seria identificar que o elemento mais desejado de um universo negro seria a força do escudo de um personagem que simboliza a América do Norte. Em uma mensagem adjacente, não seria complexo desdobrar em leitura que a força negra protegeria os EUA (LIMA, 2013). No recorte abaixo, uma síntese de algumas edições do personagem (Figura 3).

Figura 3 – Recortes de edições do Pantera Negra



Fonte: Basílio (s.d, online).

O Pantera Negra, desde seus primeiros momentos passou a ser reconhecida a partir de uma representação negra que não era usual a todos os meios intermídia, ou mesmo à coletividade. Altivo e soberano, T'Challa era um líder, tinha uma postura estratégica e era forte, não se apresentou sob subserviência ou domínio e, com isso, rompia com as comuns estereotípias relacionadas às pessoas pretas. Esse posicionamento ocorria ao mesmo tempo em que a luta nos EUA por direitos civis e igualdade eclodia, e o Pantera se apresentava igualmente posicionado aos demais, como se consolidando uma mudança política e social desejada no *zeitgeist* de seu tempo. Localizado estava, assim, um tempo a mais (BASÍLIO, s.d.).

O reino de Wakanda era representado por território de vida negra livre e expressiva que não passou por opressão, sendo a utopia presente de uma igualdade e de uma possibilidade de desenvolvimento livre. As mensagens e subjetividades presentes no personagem em seu universo refletiram diretamente na realidade social e trouxe uma ressonância positiva frente a possibilidade de olhar, vislumbrar, conhecer e se aproximar da negritude retratada de uma forma que antes era reservada apenas à etnia, ou seja, o branco.

A nomeação do personagem ocorreu em um período concomitante em que Stokely Carmichael levou ao espaço da Universidade de Berkeley, Califórnia, uma enlevação do *Black Power*, e naquele mesmo ano o Partido dos Panteras Negras para a Autodefesa fora criado, com a presença de uma logotípias de uma pantera em sua configuração. Por essa razão surgiu a teoria de que o personagem fora batizado de Pantera Negra foi dado em referência ao batalhão de tanques *Black Panther*, da II Guerra Mundial, formado por negros e ao brasão da *Lowndes County Freedom Organization* que, após o lançamento do quadrinho, se tornou *The Black Panther Party* (BONNET, 2019; CHAVES, 2015; VAZ; BONITO, 2019).

Nesse contexto, o Pantera Negra foi criado e o temor das tensões comparativas com os movimentos que evidenciassem um provável sentido de subjetividade legou a alguns nomes alternativas até que o definido se fixasse, como o Leopardo Negro, utilizado em 1970, que não foi bem aceito (KARA, 2018). Este universo resultou na migração do Pantera às telas em 2018, com um personagem denso, não estereotipado e repleto desta gama de nuances históricas e semiológicas que formam a sua personalidade.

Ao mesmo tempo em que foi dessa forma, pouco tempo mais tarde, quando o Pantera já tinha um quadrinho próprio, assumiu lutas contra representações que faziam frente a diferentes forças que traziam conflitos e demandas raciais, como a *Ku Klux Klan*, bem como diferentes alegorias que representavam as tensões raciais pelo mundo – como o próprio *apartheid* (LIMA, 2013; MANOEL, 2020).

Internamente, embora Wakanda seja desenvolvida e uma utopia, há tensões que envolvem o local que se envolvem no entorno do vibrânio, em que Killmonger é primo de T'Challa, mas seu pai fora assinado por Ulysses Klaw pelo *vibranium*, remetendo a uma questão recorrente: como a África é sistematicamente alvo de exploração por suas riquezas minerais (SILVA et al., 2018; WHITE, 2018).

O *zeitgeist* gerado pelo ambiente de mudança e inclusão fez com que estes personagens fossem criados em reciprocidade a este meio, em uma contrapartida diversificada, emergente em questões de pauta, ampla subjetividade e aprofundamento (GALINDO; GUEDES; BARAÚNA, 2019; NAMA, 2011; WHITE, 2018).

De acordo com Sante e Nziba Pindi (2020), bem como Santos (2018), Wakanda, do Rei T'Challa, pertence à África Subsariana e, ali, a alta exposição ao *vibranium* que faz analogia a um extremo de resistência que traria mutações, remetendo a um equilíbrio necessário. Em Wakanda, as representantes das 18 tribos do país eram potenciais noivas de T'Challa, mas este as desconsiderou para se casar com Tempestade, estrangeira, que trouxe conflitos internos, ainda que negra – em possível representação a casamentos inter-raciais. Pantera Negra apresenta uma visão crítica ao problema racial, e serviu à representatividade negra de diferentes formas, sobretudo ao *Black Power* e autogestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que Pantera Negra tenha sido, ao seu tempo, um risco à Marvel Comics quanto à sua receptividade dada ao meio, ousar em seu investimento e criação trouxe à editora uma premissa inclusiva e libertária que a tornou um marco inclusivo e social que somou os quadrinhos como ferramenta intermídia às vozes que precisavam emergir no contexto social da época. Uma voz negra e pioneira, mas não a única inclusiva no universo stanleeano.

O universo inclusivo e revolucionário de Pantera Negra é uma premissa que se integra à natureza de Stan Lee em suas criações, pois T'Challa tem a mesma orientação dos outros heróis de natureza humana e teor cultural inclusivo que integram o universo Marvel Comics e que nasceram entre os anos de 1960 e 1970, com questões inclusivas. Embora a escolha de seu nome tenha sido inicialmente negada em relação a movimentos de motins ou sociais de representação negra, é importante identificar o ativismo presente em seus criadores e aspectos de seu tempo.

Sobre Wakanda ainda pesam teorias de que seria uma analogia à Etiópia que, mesmo tendo passado por ocupação italiana nos anos de 1930, nunca passou por uma colonização verdadeira. Assim, dentro da utopia de Wakanda também há conflitos humanos, em conformidade

ao universo de Stan Lee. O conflito entre os primos tem uma evidente camada de racismo, em que mesmo quando a liderança negra existe e é legitimada, é necessária uma guerra ao seu fim – sendo necessário um golpe radical de T’Challa para neutralizar os ataques, e erradicar de vez a condição.

Todo este universo foi transposto às telas e repassado como uma obra contemporânea que, apesar de dissociada em sua divulgação no cinema ao *zeitgeist* de sua época original, conseguiu manter a densidade destes elementos em sua semiologia e conduzir – aos diferentes públicos, inclusive o estudantil – os principais aspectos de sua trajetória implícita que podem ser desvelados em debates de aprofundamento ao personagem e sua realidade complexa.

Tal realidade, por fim, T’Challa condensa comuns histórias pretas de opressão, que remetem à exploração de metais na África e perda de vidas em conflitos de dominação. *Vibranium* tem uma possível ligação à representação negra da força de resistência da América, incluindo, em sua diversidade, mesmo casamentos inter-raciais. Pantera Negra apresenta uma visão crítica ao problema racial, e serviu à representatividade negra de diferentes formas, sobretudo ao *Black Power* e autogestão.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Godfried A.; NZIBA PINDI, Gloria. (Re) imagining African futures: Wakanda and the politics of transnational Blackness. *Review of Communication*, v. 20, n. 3, 2020, p. 220-228.
- BONNET, Valérie. Du parti de la panthère noire aux panthères: un ou des Black Panther Party (ies)? *Mots. Les langages du politique*, n. 2, 2019, p. 127-143.
- CASTRO, Alexandre de Carvalho. Martin Luther King, Malcolm X, Panteras Negras e Histórias em Quadrinhos: disputas racistas implicadas no primeiro Super-Herói negro da DC Comics. *Revista Tempo e Argumento*, v. 11, n. 26, 2019, p. 318-352.
- CELIS-GIRALDO, Jorge Enrique. Las acciones afirmativas en educación superior: el caso de los Estados Unidos. *Educación y Educadores*, v. 12, n. 2, 2009, p. 103-117.
- CHAVES, Wanderson da Silva. O partido dos Panteras Negras. *Topoi*, v. 16, n. 30, 2015, p. 359-364.
- COSTA, Rafael Machado. Altivos aliados de Stan Lee: Jack Kirby e Steve Ditko na revolução dos quadrinhos da Marvel na década de 1960. *Diálogo*, n. 42, 2019, p. 27-35.

- DAMASCENO, Daniela. O mundo de Wakanda e seu rei: análises. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 7, n. 2, 2017, p. 51-71.
- DOYLE, William. *An American Insurrection: The Battle of Oxford, Mississippi, 1962*. New York: Anchor, 2002.
- FERES JÚNIOR, João. O combate à discriminação racial nos EUA: estudo histórico comparado da atuação dos três poderes. *Sociedade em Estudos*, v. 2, n. 2, 2007, p. 53-61.
- GALINDO, Márcia Cristiane; GUEDES, Ademário Brasil; BARAÚNA, Karla Maria Pereira. A representação do negro nos quadrinhos e a cultura corporal inserida no Pantera Negra como possibilidade pedagógica na educação física escolar. *Revista Científica Multidisciplinar do CEAP*, v. 1, n. 1, 2019, p. 1-12.
- HOWE, Sean. *Marvel Comics: a História Secreta*. São Paulo: Leya, 2013.
- KARA, Krystal. Why Black Panther matters. *Green Left Weekly*, n. 1174, 2018, p. 26.
- LIMA, Sávio Queiroz. Garra de Pantera: os negros nos quadrinhos de super-herói dos EUA. *Identidade!*, v. 18, n. 1, 2013, p. 90-102.
- LUDY, Tim J. *The Lost Comics of the 1960s*. 2011. Disponível em: <<https://www.motherjones.com/media/2011/10/comics-1960s-psychedelics-1sd/>> . Acesso em: 10 mai. 2021.
- MANOEL, Jones (Ed.). *Raça, classe e revolução: a luta pelo poder popular nos Estados Unidos*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- NAMA, Adilifu. *Super black: american pop culture and black superheroes*. Austin: University of Texas Press, 2011.
- PERES, Elena Pajaro. Entre sonhos e pesadelos: a incansável luta pela igualdade nos Estados Unidos. *Espaço Plural*, v. 15, n. 31, 2014, p. 266-270.
- SANTOS, Wellington Oliveira. Identidade negra, relações étnico-raciais na diáspora e o filme Pantera Negra: para uma discussão educacional. *Revista de Estudos Universitários-REU*, v. 44, n. 1, 2018, p. 69-89.
- SCHEIBEL, Marcio Luz. Um diálogo entre o cinema hollywoodiano e as histórias em quadrinhos americanas de super-heróis.

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, 2008.

Disponível em: <

<https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/4542>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVA, Caio Ricardo Faiad et al. A África como tema para o Ensino de metais: uma proposta de atividade lúdica com narrativas da pantera negra. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, v. 2, n. 2, 2018, p. 39-56.

VAZ, Danielle; BONITO, Marco. Pantera Negra: A Representatividade Negra e o Afrofuturismo Como Forma de Construção da identidade. *Intercom–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. Setembro, 2019.

Disponível em:

<https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0874-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

WHITE, Renee T. I dream a world: Black Panther and the re-making of Blackness. *New Political Science*, v. 40, n. 2, 2018, p. 421-427.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Celbi Vagner Melo Pegoraro

Doutor em Ciências da Comunicação (USP), bacharel em Comunicação Social - Jornalismo (Universidade Presbiteriana Mackenzie) com pós-graduação em Política e Relações Internacionais na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP). Realizou estágio pós-doutoral com o tema Guerras Culturais no Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH-USP). Membro do Observatório de Histórias em Quadrinhos, grupo de pesquisa da ECA-USP.

Haroldo Wilson Zanda Grella

Bacharel em Ciência da Computação.
Mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro do NuPeQ - Núcleo de Pesquisa de Histórias em Quadrinhos.

Leonardo Gonçalves Alvarenga

Pós-doutorado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual Fluminense, Darcy Ribeiro -UENF (2019). Pós-doutorado em Sociologia Política pela Universidade Estadual Fluminense, Darcy Ribeiro -UENF (2018). Pós-doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutor em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Membro/pesquisador no Grupo de Pesquisa Paul Tillich de teologia e cultura, da Universidade Metodista de São Paulo, do Grupo de Pesquisa Direito, Sociedade e Cultura vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (FDV) e do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ), da UEMS.

Katia Juliane Lopes de Oliveira

Mestre em Letras (UEMS), bacharel em Comunicação Social - Relações Públicas (Universidade Católica Dom Bosco) com pós-graduação em Comunicação Empresarial (UNIDERP) e Gestão Escolar (FATEC). Relações Públicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Membro do NuPeQ - Núcleo de Pesquisa de Histórias em Quadrinhos.

Mariana Bulegon

Mestra em Linguística Aplicada pela UFRGS e graduada em Letras Português/Espanhol pela mesma universidade. Atua como Professora Bilíngue na Unisinos e como professora de Língua Portuguesa no Colégio Leonardo da Vinci e no Colégio Unificado. É integrante do grupo de pesquisa Tecnologias, Interdisciplinaridade e

Multiletramentos na Educação desde 2017 e do grupo de pesquisa Elaboração de materiais didáticos para ensino de Português Língua Adicional desde 2018. É uma das autoras do Curso online de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI-IsF).

Marcos Machado

Graduado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006). Mestre em filosofia pela Universidade Federal do ABC (2019). Desenvolve pesquisa de doutorado sobre subjetividade e sujeito na Genealogia da moral do filósofo alemão Friedrich Nietzsche na Universidade Federal do Paraná (2020). Atualmente é professor efetivo na rede pública do Estado de São Paulo. Lecionando filosofia no Ensino Médio na E.E. Prof. Antônio Perches Lordello, situada na cidade de Limeira.

Ronaldo Vinagre Franjotti

Doutor e mestre em Estudos de Linguagens (área de concentração: Teoria Literária e Estudos Comparados) pela UFMS. Graduado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) tornado-se habilitado a lecionar Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa. Em 2010, concluiu uma especialização em Tecnologias da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Leciona Língua Portuguesa e Literatura para o ensino médio desde 1999, é professor concursado da Secretaria Estadual de Educação desde 2006.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Tais Turaça Arantes

Doutorado em Psicologia Social pela UERJ. Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016). Possui graduações em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2012); Letras - Português e Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016); Letras - Inglês pela Universidade Estácio de Sá (2018); Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estácio de Sá (2015). Dessa forma, desenvolve suas pesquisas de forma interdisciplinar nas áreas de ensino, artes, filosofia, linguagem e psicolinguística.

Nataniel dos Santos Gomes

Pós-doutor em Língua Portuguesa pela UERJ. Doutor em Linguística pela UFRJ. Pesquisador do SELEPROT (Semiótica, Leitura e Produção de Texto). Professor da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Líder do Núcleo de Pesquisa em Quadrinhos (NuPeQ).

