

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

LUCIANE PLATES DE OLIVEIRA NEPOMUCENO

**CINEMA, TECNOLOGIA E ADMINISTRAÇÃO: O USO DA
LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO APOIO AO
PROFESSOR DA DISCIPLINA TEORIA GERAL DA
ADMINISTRAÇÃO**

CURITIBA

2018

LUCIANE PLATES DE OLIVEIRA NEPOMUCENO

**CINEMA, TECNOLOGIA E ADMINISTRAÇÃO: O USO DA
LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO APOIO AO
PROFESSOR DA DISCIPLINA TEORIA GERAL DA
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional – UNINTER, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Professor Dr. Rodrigo Otávio dos Santos

CURITIBA

2018

N441c Nepomuceno, Luciane Plates de Oliveira
Cinema, tecnologia e administração: o uso da
linguagem cinematográfica como apoio ao professor da
disciplina Teoria Geral da Administração / Luciane Plates
de Oliveira Nepomuceno. - Curitiba, 2018.
209 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Otávio dos Santos
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
Uninter.

1. Cinema na educação. 2. Administração. 3. Inovações
educacionais. 4. Educação – Inovações tecnológicas. 5. Ensino
audiovisual. I. Título.

CDD 371.334

Catlogação na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 0014/2018

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 03 de agosto de 2018, às 14h, sala 61, bloco A, do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Rodrigo Otávio dos Santos (Presidente-Orientador - PPGENT/ UNINTER), Luiz Alberto Vivan (Integrante Externo – PUC/PR), Alvino Moser (Integrante Interno Titular- PPGENT/ UNINTER), Luciano Frontino de Medeiros (Integrante Interno Suplente - PPGENT/ UNINTER), para julgamento da dissertação: “CINEMA, TECNOLOGIA E ADMINISTRAÇÃO: O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO APOIO AO PROFESSOR DA DISCIPLINA TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO”, da mestrande Luciane Plates de Oliveira Nepomuceno. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestrande, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestrande foi:

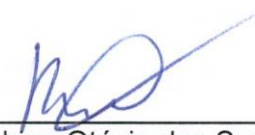
☒ APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

() AROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

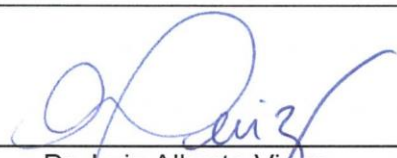
() REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: _____



Dr. Rodrigo Otávio dos Santos
Presidente da Banca



Dr. Luiz Alberto Vivian
Integrante Externo



Dr. Alvino Moser
Integrante Interno Titular



Dr. Luciano Frontino de Medeiros
Integrante Interno Suplente



Luciane Plates de Oliveira Nepomuceno
Mestranda

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu marido Maurício Grubba Nepomuceno, por todo apoio para que eu pudesse ter tempo e condições de estudar e pelo incondicional incentivo para a realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Eda Maria Coelho, pela ênfase sempre dada de que “*somente a educação pode transformar uma vida*”. Às minhas filhas, Giovanna e Daniella, pela compreensão em relação às minhas ausências, para que eu pudesse me dedicar a esse trabalho.

Ao meu orientador, Professor Dr. Rodrigo Otávio dos Santos, pela paciência, pela convivência e pela insistência em sempre buscar extrair o melhor de mim. Agradeço a efetiva orientação, sem qual a realização desse trabalho não teria sido tão gratificante para mim. Obrigada de todo o meu coração, aprendi muito com você.

Aos professores, Luiz Alberto Vivan, da PUC PR e Alvino Moser, da Uninter, por suas relevantes contribuições durante a minha banca de Qualificação, as quais foram fundamentais para o crescimento da qualidade desse trabalho.

Ao meu primeiro professor da disciplina isolada de Mestrado da Uninter, Luciano Frontino de Medeiros, que sem a qualidade transformadora de suas aulas eu não teria decidido por ingressar nesse universo tão desafiador e fascinante, que é o Mestrado. À professora Luana Wunch, por sua motivação pela Educação e sua disponibilidade constante em ajudar seus alunos, o meu super obrigada, você é incrível.

A todos os professores do Mestrado em Educação e Novas Tecnologias da Uninter, pelas ricas trocas de conhecimento e pelos momentos ímpares vividos juntos ao longo desses dois anos juntos.

Aos meus colegas por dividirem suas experiências na educação, pela parceria e pelos momentos de amizade compartilhados. À minha colega mais que especial, Pâmella Stadler, parceira de escrita de um artigo, o qual tivemos a honra em ter o mesmo aprovado, e fazendo parte dos anais do IX Ciclo e II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem, promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Agradeço também ao colega Jason Sobreiro, que não mede esforços em dividir seus conhecimentos e experiências com seus colegas, o que não foi diferente comigo. Muito obrigada.

E agradeço enfim, a Deus e a todos os professores que tive em minha vida e a todas as pessoas aqui não mencionadas, mas que de alguma forma fizeram parte da minha jornada até aqui.

Meu processo de crescimento e amadurecimento seguirá acontecendo, com muito estudo, dedicação, e acima de tudo, com a humildade em saber que o conhecimento existente será sempre maior do que todas as nossas pretensões.

“O filme [...] clareia um espaço em minha mente, no qual posso refletir sobre questões...”.

Roger Ebert (*O livro do Cinema*, Bergan, 2016).

CINEMA, TECNOLOGIA E ADMINISTRAÇÃO: O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA COMO APOIO AO PROFESSOR DA DISCIPLINA TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO

RESUMO

O desafio em manter o interesse dos alunos nas aulas do ensino superior, é cada vez maior ao professor, que nem sempre encontra alternativas para esta manutenção, como é o caso do curso superior de Administração, na disciplina Teoria Geral da Administração. Este trabalho procura apresentar uma proposta ao professor da disciplina Teoria Geral da Administração, visando contribuir com a motivação e aprendizagem de seus alunos, trabalhando os temas da disciplina em conjunto com o uso do cinema e sua linguagem, aliado à uma metodologia de atividades com filmes em sala de aula, promovendo a problematização, buscando contribuir para a reflexão e o pensamento crítico. O trabalho mostra um apanhado sobre a história do cinema e sua linguagem cinematográfica, apresentando exemplos práticos para maior compreensão sobre seus elementos. É discutida a relação do cinema como recurso à aprendizagem, e o papel de mediação do professor na condução dos trabalhos com o cinema e sua linguagem em sala de aula. Na sequência, é apresentada a metodologia que orientará as atividades práticas com filmes selecionados, objetivando oferecer uma alternativa que venha a despertar a curiosidade, o interesse e, sobretudo contribua com a aprendizagem dos alunos da disciplina Teoria Geral da Administração.

Palavras-chave: Educação; Administração; Tecnologia; Cinema; Teoria Geral da Administração.

MOVIE, TECHNOLOGY AND ADMINISTRATION: THE USE OF CINEMATOGRAPHIC LANGUAGE AS A SUPPORT FOR THE TEACHER OF DISCIPLINE GENERAL THEORY OF ADMINISTRATION

ABSTRACT

The challenge of maintaining the interest of students in higher education classes is increasing for the teacher, who does not always find alternatives for this maintenance, as is the case of the superior course of Administration, in the General Theory of Administration discipline. This work seeks to present a proposal to the professor of General Management Theory, aiming to contribute to the motivation and learning of his students, working the subjects of the discipline together with the use of movie and its language, combined with a methodology of activities with movies in the classroom, promoting the problematization, seeking to contribute to reflection and critical thinking. The work shows a look at the history of movie and its cinematic language, presenting practical examples for a better understanding of its elements. The relationship between movie as a resource for learning and the role of teacher mediation in the conduct of movie and its language work in the classroom is discussed. In the sequence, it is presented the methodology that will guide the practical activities with selected movies, aiming to offer an alternative that will arouse the curiosity, the interest and, above all, it contributes to the learning of the students of the General Theory of Administration discipline.

Key-words: Education; Administration; Technology; Films; General Theory of administration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Plano. Filme <i>Cantando na Chuva</i> (1952).....	75
Figura 2 - Take. Filme <i>Em busca do Ouro</i> (1925)	75
Figura 3 - Primeiro Plano. Filme <i>Satyricon</i> (1969).....	76
Figura 4 - Plano frontal.....	76
Figura 5 - Contra plano.....	76
Figura 6 - Grande Plano Geral. Filme <i>O Triunfo da Vontade</i> (1935)	77
Figura 7 - Plano Geral. Filme <i>Moulin Rouge: Amor em Vermelho</i> (2001)	77
Figura 8 - Plano Geral. Filme <i>As Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa</i> (2005)	78
Figura 9 - Plano Médio. Filme <i>O Cão da Sorte</i> (1921).....	78
Figura 10 - Plano Conjunto. Filme <i>O Mágico de Oz</i> (1939).....	79
Figura 11 - Plano Conjunto. Filme <i>Deus e o Diabo na Terra do Sol</i> (1964)	79
Figura 12 - Plano Americano. Filme <i>Johnny Guitar</i> (1954)	80
Figura 13 - Plano Americano. Filme <i>A Felicidade não se compra</i> (1946).	80
Figura 14 - Plano Detalhe. Filme <i>Psicose</i> (1960).....	81
Figura 15 - Close up. Filme <i>Ringu</i> (1998).....	81
Figura 16 - Campo. Filme <i>De tanto bater, meu coração parou</i> (2005)	82
Figura 17 - Contra Campo. Filme <i>Fogo contra Fogo</i> (1996).....	83
Figura 18 - Contra Campo. Filme <i>Fogo contra Fogo</i> (1996).....	83
Figura 19 - Cenário. Filme <i>A noiva cadáver</i> (2005).....	84
Figura 20 - Cena. Filme <i>O Encouraçado Potemkin</i> (1925).....	85
Figura 21 - Sequência. Filme <i>O picolino</i> (1935).....	86
Figura 22 - Sequência. Filme <i>O picolino</i> (1935).....	86
Figura 23 - Sequência. Filme <i>O picolino</i> (1935).....	86
Figura 24 - Câmera plana. Filme <i>Acosado</i> (1960).....	89
Figura 25 - Quarta Parede. Filme <i>Curtindo a vida adoidado</i> (1986)	89
Figura 26 - Contraplongê. Filme <i>Tubarão</i> (1975).....	90
Figura 27 - Câmera baixa ou contraplongê. Filme <i>Cidade de Deus</i> (2002).....	90
Figura 28 - Câmera plongê. Filme <i>Shrek 3</i> (2007)	91
Figura 29 - Câmera plongê. Filme <i>Os Outros</i> (2001)	91
Figura 30 - Ângulo interno. Filme <i>Kill Bill 2</i> (2004)	92
Figura 31 - Ângulo. Filme <i>Kill Bill 2</i> (2004).....	92
Figura 32 - Ângulo interno lateral. Filme <i>Kill Bill 2</i> (2004)	92
Figura 33 - Câmera Objetiva. Filme <i>O rio Sagrado</i> (1951)	93
Figura 34 - Câmera Subjetiva. Filme <i>A Dama do lago</i> (1947).....	94
Figura 35 - Câmera Subjetiva. Filme <i>A Dama do lago</i> (1947).....	94
Figura 36 - Panorâmica. Filme <i>300</i> (2006)	95
Figura 37 - Tracking. Filme <i>Uma Nação em marcha</i> (1937).....	96
Figura 38 - Zoom. Filme <i>Tomates Verdes Fritos</i> (1991)	97
Figura 39 - Zoom de Aproximação. Filme <i>Tomates Verdes Fritos</i> (1991).....	97

Figura 40 - Dolly Zoom. Filme <i>Vertigo</i> (1958).....	97
Figura 41 - Dolly Zoom. Filme <i>Vertigo</i> (1958).....	97
Figura 42 - Dolly Zoom. Filme <i>Vertigo</i> (1958).....	97
Figura 43 - Dolly Zoom. Filme <i>Vertigo</i> (1958).....	97
Figura 44 - Corte. Filme <i>O Jarro</i> (1992).....	99
Figura 45 - Corte. Filme <i>O Jarro</i> (1992).....	99
Figura 46 - Fade in. Filme <i>A Última Gargalhada</i> (1924)	100
Figura 47 - Fade in. Filme <i>A Última Gargalhada</i> (1924)	100
Figura 48 - Fade in. Filme <i>A Última Gargalhada</i> (1924)	100
Figura 49 - Fusão. Filme <i>A Rosa Púrpura do Cairo</i> (1985)	101
Figura 50 - Fusão. Filme <i>A Rosa Púrpura do Cairo</i> (1985)	101
Figura 51 - Fusão. Filme <i>A Rosa Púrpura do Cairo</i> (1985)	101
Figura 52 - Cut in. Filme <i>O Iluminado</i> (1980).	102
Figura 53 - Cut in. Filme <i>O Iluminado</i> (1980)	102
Figura 54 - Cut in. Filme <i>O Iluminado</i> (1980)	102
Figura 55 - Cut Away. Filme <i>O Vagabundo</i> (1915).....	102
Figura 56 - Cut Away. Filme <i>O Vagabundo</i> (1915).....	102
Figura 57 - Cut Away. Filme <i>O Vagabundo</i> (1915).....	103
Figura 58 - Iluminação. Filme <i>Nosferatu</i> (1922).....	105
Figura 59 - Iluminação. Filme <i>O sexto sentido</i> (1999).....	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CINEMA	20
2.1	HISTÓRIA DO CINEMA MUNDIAL	20
2.2	HISTÓRIA DO CINEMA BRASILEIRO.....	46
3	A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.....	63
3.1	IMAGEM CINEMATOGRAFICA.....	63
3.2	ELEMENTOS DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.....	74
3.2.1	Câmera.....	87
3.2.2	Montagem.....	98
3.2.3	Mise-en-scène.....	98
3.2.4	Cortes.....	99
3.2.5	Som.....	103
3.2.6	Iluminação.....	105
3.2.7	Atores.....	106
3.2.8	Estilo Fílmico.....	106
3.2.9	Estética	108
3.2.10	Enredo e História.....	109
3.3	GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS.....	110
4	EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI	116
4.1	OS RECURSOS DE APRENDIZAGEM E O ALUNO DO SÉCULO XXI.....	116
4.2	EDUCAÇÃO E CINEMA.....	130
4.2.1	O cinema e sua linguagem como recurso em benefício da aprendizagem.....	130
4.2.2	A mediação e os desafios no trabalho com o cinema em sala de aula	145
4.2.3	A linguagem cinematográfica na disciplina Teoria Geral da Administração.....	150
5	METODOLOGIA.....	155
5.1	ANÁLISE E DESCRIÇÃO DE DADOS.....	155
5.1.2	Critérios de análise de filmes/cenas para o trabalho em sala de aula.....	156
5.2	FILMES SUGERIDOS PARA O TRABALHO COM A DISCIPLINA TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO.....	161
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
	REFERÊNCIAS	202

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação brasileira, especialmente o ensino superior, envolve considerar impreterivelmente, a busca constante pelo interesse e motivação do aluno pela aprendizagem. É perceptível que hoje um dos grandes desafios da educação seja tornar o aprendizado da sala de aula tão atraente quanto as inúmeras opções se tem disponíveis fora das instituições formais de ensino.

E nesse desafio, nos vemos muitas vezes diante de alunos desmotivados e desinteressados em aprender e em permanecer em ambientes de ensino que não promovam sua curiosidade e não contribuam efetivamente para o desenvolvimento de sua criatividade, imaginação e reflexão, ou seja, que não os desafiem em sua formação. Nesse cenário muitas vezes de baixa motivação para a aprendizagem, estão inseridos os alunos da disciplina Teoria Geral da Administração, do curso superior de Administração.

Dessa forma, este projeto busca apresentar ao professor do curso superior de Administração, da disciplina Teoria Geral da Administração, sugestões para o trabalho de seus conteúdos, se utilizando do cinema e sua linguagem como recurso de aprendizagem, visando despertar maior interesse e motivação do aluno em aprender, melhorando seu processo de aprendizagem e gerando novas construções de conhecimento e reflexões.

O trabalho apresenta como Objetivo Geral:

- Contribuir com uma sugestão metodológica para potencializar a aprendizagem do aluno do curso superior de administração, na disciplina Teoria Geral da Administração, trabalhada com o recurso do cinema e sua linguagem, visando despertar maior curiosidade e motivação deste, criando condições para aumentar seu interesse pela disciplina, promovendo reflexões e correlacionando os temas abordados ao papel do administrador.

Como Objetivos Específicos, o trabalho busca:

- Apresentar ao professor da disciplina Teoria Geral da Administração, uma proposta de atividades envolvendo os conteúdos da disciplina, reforçadas pelo uso da linguagem cinematográfica por meio de filmes selecionados.
- Contribuir para que surjam novas investigações por parte do professor na busca por outros filmes e cenas para se trabalhar em conjunto os conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração com seus alunos, reforçados pela linguagem cinematográfica, a partir da apresentação desse trabalho.

Esse trabalho está alinhado aos propósitos do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Uninter, que trabalha a investigação de questões como a formação de professores e o conhecimento científico e tecnológico voltado à utilização de novas tecnologias de informação e comunicação na educação; contemplando, dentre outros campos, a Educomunicação e as possibilidades de exploração de recursos que aliem educação, tecnologia e comunicação, como o cinema, e a aprendizagem na atualidade.

Além disso, o trabalho está integrado à linha de pesquisa do Professor Doutor Rodrigo Otávio dos Santos, sobre Educomunicação, Cinema e Outras linguagens Audiovisuais na Educação, visando a otimização e reforço na construção de processos educacionais se utilizando de recursos audiovisuais, onde a comunicação e produtos culturais possam contribuir de forma efetiva para a aprendizagem em diferentes níveis educacionais, como a possibilidade trazida pelo cinema e sua linguagem.

Em se tratando de um Mestrado Profissional, se buscou apresentar, além da base teórica, uma sugestão de aplicabilidade prática do recurso cinema, visando atender de maneira facilitada ao professor de administração que deseja trabalhar conteúdos com o cinema e sua linguagem em sala de aula, apresentando a este, critérios de utilização e sugestões de obras variadas no trabalho, as quais constam no capítulo 5.

A disciplina Teoria Geral da Administração trabalha a história da administração, seus conceitos teóricos e principais autores, bem como tendências gerais da administração e o papel do administrador. Trata-se de uma disciplina teórica basilar ao curso superior de administração e à formação do aluno como futuro administrador, sendo importante para o embasamento e continuidade do trabalho com outras disciplinas durante o curso.

Partindo da premissa de que o cinema, com mais de cento e vinte anos de história, muitas vezes é visto unicamente como opção de lazer e entretenimento, se buscou apresentá-lo nesse trabalho como recurso voltado a uma aprendizagem motivadora e desafiadora ao aluno do século XXI, habituado ao convívio com diferentes mídias e formas de aquisição de conhecimento envolvendo tecnologias de som e imagem, como é o cinema, assim como a televisão e a internet, como reforça Gómez (2014).

Entendemos que o recurso do cinema pode contribuir para que as aulas sejam mais atraentes e interessantes ao aluno por meio do trabalho com conteúdos disciplinares envolvendo a exibição de filmes, destacando os elementos da linguagem cinematográfica, visando enriquecer a aprendizagem da disciplina Teoria Geral da Administração, promovendo a problematização e a reflexão por meio das obras cinematográficas, colaborando com o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

A proposta desse projeto, que apresenta como recorte o trabalho com a disciplina de Teoria Geral da Administração, pode ter sua aplicabilidade estendida a todos os professores que desejam trabalhar conteúdos com a utilização do cinema e sua linguagem em sala de aula. Sendo assim, independente da turma de alunos para a qual lecionam ou o tema que desejam trabalhar, é possível a utilização desse recurso voltado à aprendizagem, uma vez que o cinema transita por variadas temáticas, promovendo a problematização para diferentes temas e tipos de público, bem como apresenta diferentes opções criativas do uso de sua linguagem.

Muitos conteúdos disciplinares abordam teorias, como é o caso da disciplina Teoria Geral da Administração, cujos conceitos base foram concebidos no início do século XX, e por vezes apresentam vocabulários e exemplos nem sempre conexos à realidade atual. Esses fatores podem contribuir para se criar barreiras ao interesse e motivação do aluno pela aprendizagem destes conteúdos, especialmente se não forem feitas correlações com a atualidade, como reforçam Caravantes (2003) e Lira (2016), implicando diretamente na aprendizagem dos alunos. Tapia e Fita (2003, p. 9) afirmam que: “A Motivação (...) é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa se pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender”. E é em se buscando alternativas concretas no “fazer” pela aprendizagem, de forma embasada e realista, que se procurou nortear a construção desse trabalho, sugerindo possibilidades para um projeto com cinema visando agregar resultados positivos em sala de aula, impulsionados pelas já existentes novas tecnologias de *streaming* e divulgação de filmes, e pelo trabalho do professor com uma metodologia no uso de filmes e da linguagem cinematográfica.

A motivação do aluno, como se sabe, é fundamental para que este realize qualquer ação de qualidade na aprendizagem. Sem sua iniciativa, seu desejo de aprender, transformados em ações, todo o processo de ensino aprendizagem fica comprometido. Como destacam Boruchovitch e Bzuneck (2009, p. 13):

Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, consequentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas, além de se capacitarem a aprender pela vida afora.

Há ainda outros fatores que podem influenciar a motivação da aprendizagem, como os recursos e metodologias escolhidas para se trabalhar os conteúdos em sala de aula. Acreditamos também que a motivação e a preparação do professor na utilização do cinema em suas aulas

podem fazer a diferença na motivação do próprio aluno, na receptividade dessa ferramenta, no interesse e na participação deste nas atividades envolvendo o cinema e os conteúdos, e, por consequência, interferir em seu processo de aprendizagem. Ter um mínimo de afinidade com o cinema e se ter iniciativa em se buscar conhecer melhor sobre a otimização na utilização desse recurso, poderá ser um diferencial na qualidade do trabalho final com os alunos.

Outro aspecto importante ao trabalho com cinema em sala de aula, se refere ao papel de mediação do professor, como abordado por Moran *et al.* (2013) e Fresquet (2013), como sendo um ponto crucial para a efetividade do trabalho com o uso do cinema e sua linguagem em sala de aula, uma vez que envolve a condução para o interesse e participação do aluno nas atividades propostas. Ainda outro ponto fundamental, trazido por Gómez (2014) e Napolitano (2015), refere-se à problematização promovida pelo professor para a condução do aluno à reflexão, gerando aprendizado de qualidade, visando alcançar os resultados esperados não somente à disciplina em referência, mas sobretudo ao desenvolvimento do aluno.

Ainda que nesse trabalho não abordaremos todas as nuances de perfis dos alunos da geração chamada de nativos digitais - aqueles que, como destaca Prensky (2010) já nasceram com o advento da internet -, é fato que estamos hoje diante de diferentes alunos presentes e participantes da era digital. Muitos destes, não foram preparados para “encarar” o sistema educacional criado no passado e oferecido a eles no presente, estando muitos ainda ambientados sem o devido espaço, condições e estímulo para o desenvolvimento de sua potencialidade no processo de aprendizagem. Esse aluno digital já se habituou a conviver com diferentes tipos de linguagens e com a aquisição de conhecimentos fora do ambiente escolar, como reforça Gómez (2014), onde o audiovisual mistura-se à leitura e à escrita, formando uma complexidade de linguagens que convivem de forma “natural” para ele.

Com base nessas características, se explorar mais o trabalho com o uso do cinema em sala de aula e sua linguagem cinematográfica em prol da aprendizagem de conteúdos pode ser um fator de contribuição no interesse do aluno, na busca de recursos voltados a ofertar uma aprendizagem significativa para o mesmo, unindo a problematização, a reflexão e a construção do conhecimento do aluno.

Prensky (2010) destaca que a falta de atenção nas aulas por parte dos alunos muitas vezes acontece como resultado da falta de interesse destes em se inserirem em um sistema muito discrepante (e muitas vezes desinteressante) em relação às suas necessidades de aprendizagem. Esse pensamento é também corroborado por Lira (2016), o qual complementa que o ensino deve conduzir à aprendizagem, e, sobretudo fazer sentido ao aluno.

Repensando a prática em sala de aula que vise atender à diferentes perfis de aluno, agregando conhecimento, quais alternativas de recursos de aprendizagem poderiam ser melhor explorados, contribuindo com a motivação e interesse do aluno nas aulas? E quais recursos podem contribuir na condução da problematização, estimulando a reflexão crítica, a criatividade e o prazer do aluno na aprendizagem?

São inúmeros os desafios para responder e atender de forma completa a essas questões, que deverão ser constantemente renovadas e atualizadas por novas necessidades, como deve ser a educação ativa e reflexiva. Entretanto, a constante procura por opções de recursos mais atraentes e contributivos à aprendizagem é tema recorrente e atual. Nessa busca por alternativas que possam nos ajudar nas respostas para as questões acima levantadas, se escolheu explorar o uso do cinema e sua linguagem no trabalho com conteúdos.

O cinema nos parece uma das opções mais estimulantes por seus códigos e linguagem únicos, sua característica de fruição e condição de promover a aprendizagem valorizando itens importantes e por vezes esquecidos na educação formal, como a imaginação, a criatividade, a reflexão, dentre outros. A imaginação inclusive, como salienta Barreto (2008), é condição fundamental para o desenvolvimento da capacidade de abstração humana, fundamental ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

O uso do cinema em sala de aula cresceu especialmente com o advento da popularização da fita VHS (Video Home System) ou Sistema Doméstico de Vídeo e do aparelho de videocassete, o que se pode considerar se tratar de pouco mais de trinta anos. A disseminação do cinema nos dias atuais é feita por meio de websites de *streaming*, como YouTube, Vimeo, Netflix, Hulu e tantos outros, que são populares há pouco mais de cinco anos, sendo, então, compreendidos como novas tecnologias. Entretanto, mesmo com diferentes meios de acesso disponíveis, em se tratando do uso na educação, se acredita ser o cinema um recurso didático ainda não esgotado em suas inúmeras possibilidades de abordagem. Como reforça Brandão (2011, p. 7), o cinema pode contribuir para o desenvolvimento do aluno em diferentes aspectos:

Uma sessão cinematográfica pode contribuir para a melhoria dos resultados do processo educacional, porque propicia uma participação mais ativa, ocasiona uma maior integração, estimula a criatividade e possibilita o surgimento de novas ideias (...).

Pensamos ser o cinema uma rica fonte de conhecimento, arte e cultura, e sua linguagem exclusiva, potencial instrumento para a educação com aplicabilidade prática. Visando agregar ao trabalho do professor com os conteúdos didáticos e o cinema em sala de aula, foi

desenvolvido um conjunto de atividades didático-pedagógicas, ancoradas no uso da linguagem cinematográfica.

Nosso trabalho visa também demonstrar que o uso da linguagem cinematográfica pode ampliar o nível de interesse dos alunos pelos conteúdos das disciplinas em geral, além da condição de sensibilizar e despertar a curiosidade e interesse destes, como reitera Napolitano (2015); podendo colaborar dessa forma, agindo como elemento agregador à motivação e ao processo de aprendizagem do aluno. A nossa pretensão compactua com o pensamento de Reina (2016, p. 98) sobre como poderia ser o uso do cinema na educação: “O filme não será utilizado apenas como um artifício de mobilização e de ilustração de um problema. Será tratado como uma unidade conceitual capaz de forçar ou provocar o pensamento dos alunos em torno da criação de novos conceitos por meio da reflexão (...)”. E essa reflexão, gerada pela problematização de temas, se tornará um dos grandes ganhos com o uso do cinema e sua linguagem na educação, como enfatiza Napolitano (2015).

Como salienta Johnson (2017), atividades envolvendo elementos de entretenimento, diversão, fizeram ao longo do tempo muito mais do que somente divertir: contribuíram para o surgimento de diferentes inovações, sejam estas sociais, culturais, políticas, dentre outras. Entretanto, na educação, o cinema ainda é muitas vezes “desconsiderado” como instrumento colaborativo de formação, como reforçam Duarte (2009) e Napolitano (2015). E isso se deve, dentre outros fatores, pelo fato do cinema fazer parte de uma indústria cultural, que trabalha com grandes investimentos visando o alto retorno lucrativo de suas obras, por meio de sua massiva produção e consumo, que trabalha para atender demandas de grandes volumes destes; mas que apesar disso, também oferecem obras de qualidade, úteis ao trabalho na educação.

Outra razão recorrente para a falta de reconhecimento do uso efetivo e interativo do cinema na educação, está associada ao seu uso como recurso meramente ilustrativo nas disciplinas em geral e à sua utilização como uma solução “improvisada” para preencher alguma necessidade surgida no ensino, que, como salienta Mogadouro (2011, p. 78):

(...) só vem reforçar outra prática muito equivocada que é passar o filme no caso de ausência de um professor ou quando não houve planejamento da aula (na ingenuidade de se achar que os alunos não percebem e não se ressentem). Pressupõe-se nesse caso, que o filme esteja substituindo a aula (...).

Buscamos nesse trabalho apresentar a relação do cinema na educação como uma experiência pedagógica onde este não tenha um papel coadjuvante, mas que seja trabalhado, efetivamente, ao lado de outros recursos, como os livros didáticos e paradidáticos, apostilas, textos, dentre outros. Vale destacar que cada recurso exerce um importante papel contribuindo

na construção da aprendizagem do aluno, e por essa razão, tornam-se complementares uns dos outros, como sugerem Teixeira e Lopes (2007).

Há também, o desafio no trabalho com cinema em se escolher cenas ou filmes condizentes com o que o professor intenciona trazer para a aprendizagem utilizando desse recurso. A escolha do filme/cena a ser utilizado, deverá contemplar, sobretudo, a aprendizagem do conteúdo da disciplina. É possível se trabalhar apenas com trechos de filmes ou cenas específicas, sem precisar exhibir todo o filme, entretanto, algumas análises precisam ser previamente realizadas. Como forma de contribuir com essas questões, apresentamos orientações gerais que podem auxiliar o professor na escolha de filmes e cenas para o trabalho em geral em sala de aula com o cinema e sua linguagem, mostrados no capítulo 5.

No caso específico desse projeto, a escolha de filmes e cenas para o trabalho com os alunos, envolveu obras que contemplassem temas viáveis à aplicação na disciplina Teoria Geral da Administração, buscando correlacionar ainda, com as situações desafiadoras vividas pelo administrador. Priorizou-se filmes e cenas que conseguissem se destacar também pelo uso criativo dos elementos da linguagem cinematográfica e que pudessem proporcionar reflexões acerca dos temas abordados.

Para esse projeto, selecionamos 10 filmes como sugestão ao trabalho com o cinema e sua linguagem, para utilização prática na disciplina Teoria Geral da Administração. O processo de seleção dos mesmos seguiu os critérios especificados no capítulo 5, e se buscou apresentar uma variabilidade nas escolas e estilos cinematográficos, além de aspectos como a encontrabilidade, a problematização e criatividade no uso da linguagem cinematográfica, aqui representados pelas obras: *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin, *Ladrões de Bicicleta* (1948), de Vittorio de Sica, *Wall Street – Poder e Cobiça* (1987), de Oliver Stone, *Mauá – O Imperador e o Rei* (1999), de Sérgio Rezende, *Fuga das Galinhas* (2000), de Nick Park e Peter Lord, *Monstros S/A* (2001), de Pete Docter, *Amor sem escalas* (2004), de Jason Reitman, *À Procura da Felicidade* (2006), de Gabriele Muccino, *O Capital* (2010), de Costa-Gavras, e *Que horas ela volta?* (2015), de Anna Muylaert.

Haveriam inúmeras outras opções que poderiam ter sido escolhidas para abordar cada uma das temáticas envolvendo os conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração, mas buscamos filmes e cenas que acreditamos que atendessem, dentre outros fatores, ao uso criativo dos elementos da linguagem cinematográfica, diferencial buscado na apresentação desse trabalho.

É imprescindível o cuidado com a escolha da obra cinematográfica a ser exibida aos alunos em sala de aula, para se evitar a geração de qualquer impedimento no processo

aprendizagem. O aluno quando se sente confrontado por uma obra que lhe cause constrangimento ou desconforto excessivo, que se “choque” agressivamente contra seus hábitos, cultura ou valores morais, causa-lhe uma espécie de impedimento na recepção e por consequência compromete o desenvolvimento do aprendizado pretendido, podendo causar um “bloqueio pedagógico” como reitera Napolitano (2015).

Além disso, optamos por uma metodologia nas atividades sugeridas, que priorizasse a troca e participação efetiva dos alunos nas atividades com os filmes escolhidos; buscando sempre a problematização, proporcionando ao aluno um “diálogo” com as obras, bem como as trocas de informações, percepções e conhecimentos entre os alunos durante as atividades, visando conduzi-los às correlações com os conteúdos e à reflexão, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Buscando apresentar de forma pragmática o trabalho, apresentaremos um breve resumo sobre temas abordados em cada um dos capítulos do trabalho. No Capítulo 2, será abordado sobre a história geral do cinema; na abordagem sobre cinema mundial, nos apoiamos em autores como Benjamin (2012), Bergan (2012), Bordwell e Thompson (2013), Carrière (2015), dentre outros, e na abordagem do conteúdo sobre cinema nacional especificamente, buscamos referências como Ballerini (2012), Nicolas (2004), Sabadin (1997), Labaki (1995), dentre outros.

Para o capítulo 3, abordaremos sobre a Linguagem cinematográfica e seus elementos, com conceitos e exemplos práticos com imagens selecionadas, visando oferecer ao professor, melhor embasamento do tema. Os principais autores referenciados nesse capítulo foram Leigh *et al.* (2016), Hunt *et al.* (2013), Bordwell e Thompson (2013), Aumont (2009), dentre outros.

No Capítulo 4, será discutido sobre Educação e Aprendizagem no século XXI, com ênfase ao cinema como recurso efetivo de aprendizagem, o trabalho de mediação do professor em sala de aula no uso desse recurso, e a aplicabilidade do cinema e sua linguagem na disciplina Teoria Geral da Administração. Para esse capítulo, recorreremos a autores como Teixeira e Lopes (2007), Silva (2009), Moran *et al.* (2013), Gómez (2014), Napolitano (2015), dentre outros.

Para o Capítulo 5, se trouxe uma abordagem metodológica, destacando a análise de dados e sugestão de critérios construídos para a aplicação no trabalho com filmes em sala de aula, bem como a seleção e apresentação de dez obras cinematográficas, com atividades práticas para o trabalho do professor na utilização da linguagem cinematográfica para a exploração dos conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração. Nesse capítulo, nos apoiamos em autores como, Brandão (2011), Napolitano (2015), Ventosa (2016), dentre outros.

Vale salientar que nesse trabalho não se julgou necessário conter um capítulo específico sobre a disciplina de Teoria Geral da Administração e todos os seus conceitos, uma vez que se entende que os professores da mesma já têm acesso ao seu conteúdo. De qualquer forma, ficam aqui indicados alguns dos principais autores que são referências nas bibliografias envolvendo conteúdos gerais para o aprendizado da disciplina Teoria Geral da Administração: Montana e Charnov (2010), Chiavenato (2014), Sobral e Peci (2013), Maximiano (2017), Williams (2017), dentre outros.

Reforçamos a busca em trazermos um embasamento teórico com vistas à prática do trabalho do professor com o cinema em sala de aula, e esperamos que a leitura dessa dissertação possa trazer a ampliação de novas ideias e estudos envolvendo o universo do cinema e da educação, fortalecendo ainda mais nossa crença de que elementos como a motivação, a imaginação, a criatividade e a reflexão, podem ser harmoniosamente contemplados na educação formal, favorecendo a motivação e a aprendizagem do aluno.

2 O CINEMA

2.1 HISTÓRIA DO CINEMA MUNDIAL

No Brasil, a palavra cinema possui dois significados: a sala onde o filme é projetado, e a obra cinematográfica em si. Neste capítulo nos propomos a discutir o cinema de uma forma mais ampla, dando mais atenção àquilo que remete à imagem projetada do que ao ambiente em que isso ocorre. O cinema é maior e mais complexo que a simples definição de lazer ou uma opção de entretenimento.

Segundo Thiel e Thiel (2009), “a palavra cinema origina-se do grego *kinesis*, que significa movimento, o que conduz à ação, energia e dinamismo, ideias comumente associadas à arte cinematográfica”. (p. 26)

Para Journot (2009), o termo cinema é polissêmico, utilizado tanto para se referir ao processo técnico, quanto à realização de filmes, à sua projeção, a ida à sala de cinema, à história do cinema, às obras filmadas e à classificação de tipos de cinema, como, cinema americano, cinema mudo, cinema de ficção, etc.

Para uma maior compreensão sobre a história do cinema, sua linguagem e representatividade artística, se faz necessário analisar diferentes aspectos sobre sua origem e as mudanças que a sétima arte - antes mesmo de ser reconhecida como tal, sofreu ao longo do tempo - por meio de diferentes contextos históricos, ganhando dimensão mundial e tornando-se um negócio, como explicam Adorno e Horkheimer (1985).

Desde os primórdios, como salienta Harari (2016), o homem interessa-se em contar e ouvir histórias, utilizando-se de sua imaginação e capacidade criativa. Para Carrière (2015, p. 54): “Como os homens acorrentados na caverna de Platão, que supõem reais as sombras móveis que veem, os espectadores também assistem, sentados, imóveis, no escuro, a filmes que chamam de reais”. Ao longo do tempo, o homem buscou, utilizando-se das diferentes formas de arte, comunicar pensamentos, sentimentos e devaneios, a outras pessoas. E isso acontece desde as conversas ao redor da fogueira.

Carrière (2015), menciona a narrativa adotada em alguns países para as primeiras exhibições de cinema, as quais eram acompanhadas de uma pessoa que exercia o papel de “*explicador*” do filme para a plateia, o qual narrava os acontecimentos e ações dos personagens “em tempo”.

O cinema tem sua origem estrutural e filosófica, na literatura e no teatro e sua origem técnica remonta à fotografia. A literatura e o cinema são modos de expressões de arte que se utilizam de diferentes formas de linguagem para expressarem-se.

Muitos cineastas baseiam-se na literatura para a realização de suas obras fílmicas, como exemplifica McLuhan (2014) sobre o cineasta D. W. Griffith, que costumava levar um exemplar de romance de Dickens em suas filmagens. Mas como afirmado por Betton (1987), é rara a fidelização pelos cineastas à obra literária, devido à impossibilidade de representação visual dos significados verbais, como também se torna complicado exprimir com palavras aquilo que está escrito em linhas, formas e cores. Dessa forma, o cineasta faz uma “recriação”, procurando à sua maneira, traduzir a obra original literária para o cinema.

Para a realização da obra fílmica, segundo Bordwell e Thompson (2013), o cineasta definirá suas estratégias nas escolhas de forma e estilo e, recursos, como fotografia, elenco, música e direção - alguns dos componentes fundamentais para a realização de uma obra cinematográfica, como será apresentado mais detalhadamente durante esse trabalho.

O teatro, com seus mais de três mil anos em sua trajetória, emprestou ao cinema muito de sua concepção artística e estrutural, como por exemplo, a representação de uma história representada por atores em um cenário, a separação de cenas, dentre outros aspectos.

Ainda que o cinema se utilize também da sintaxe, como ressalta Benjamin (2012), o ator cinematográfico, por não representar diante de um público, recebe interferências de especialistas, como produtor, operador, diretor, o que faz com que seja ressaltado pelo cinema, a importância da representação do ator a si mesmo, diante de um aparelho, em detrimento da representação diante de um público. O teatro explora o visceral, a ação do ao vivo; uma cena repetida no teatro, ainda que por diversas vezes, pelo mesmo ator, com as mesmas falas em um mesmo cenário, terá uma interpretação artística única, a cada apresentação.

Além disso, no teatro, há a presença física do público, onde suas emoções e reações imediatas, podem influir em ajustes a peça, à medida em que a mesma acontece, e, como salienta Betton (1987), o espectador, envolvido pelo espetáculo, acaba entrando no jogo da representação.

No cinema, ajustes necessários são feitos antes do espectador assistir à obra, por meio de revisões e recursos de edição. É possível o ator de cinema repetir uma mesma cena várias vezes, mas apenas aquela que for julgada como a melhor na avaliação da equipe de filmagem, é que fará parte da versão final da obra e será veiculada ao espectador. Como explica Benjamin (2012), no teatro a cena acontece no momento em que ela é representada, e isso torna a

linguagem e os recursos teatrais, ainda que próximos em alguns aspectos, no geral muito distantes do cinema.

Há espectadores que consideram como real a “percepção” de mundo retratada pelo cinema, como sendo a mesma que conhecem e, por sua vez, aquela à qual dominam.

Para Duarte (2009, p. 60):

A interpretação de filmes, ou melhor, o modo como atribuímos significados às narrativas em imagem-som, é produto de um esquema (no sentido Piagetiano) muito complexo, cuja estrutura de base é formada pela articulação entre informações e saberes constituídos em nossa experiência de vida e as informações e saberes adquiridos na experiência com artefatos audiovisuais (nesse caso, com outros filmes).

Outros espectadores, têm no cinema uma percepção “descolada” de sua própria realidade, como uma extensão de um mundo idealizado, mas que não dominam, criando assim, um “mundo” à parte.

Para Bordwell e Thompson (2013), o espectador de cinema, busca deparar-se com experiências que ele imagina viver somente por meio do cinema, onde ele terá contato com diferentes modos de vida e de emoções, ainda que padronizados. Outras vezes, o espectador busca ver-se refletido pelo comportamento, atitude e pensamento dos personagens, ainda que não assumidamente ou consciente disso.

Do ponto de vista técnico, a origem do cinema começa na fotografia, arte criada no século XVIII, a qual remete-se comumente ao francês Joseph Niépce, que nessa época havia iniciado experiências com fotos.

Cerca de 1822, Niépce fez a primeira foto da história, em preto e branco e ainda embaçada, da vista de uma janela, de uma mesa posta (Barthes, 2015). Niépce gravava a imagem em uma placa de metal, que era coberta por determinada substância química, que, por sua vez era sensível à luz do sol. Conforme complementa Sabadin (1997), Niépce teria utilizado em torno de 14 horas ininterruptas de exposição à luz para que fosse obtido o efeito desejado da foto da mesa posta.

Como salienta Barthes (2015), apesar do cinema utilizar-se de material fotográfico em suas obras, a fotografia em si, exerce um papel efetivamente diferente quando usada no cinema. A existência da imagem fotográfica por si só, com sua plenitude, seu registro “imóvel”, seria desprovida de futuro, mas no cinema, o sentido da fotografia seria justamente o oposto – o de presunção de experiência continuada, de fluidez constante, de atemporalidade.

Enquanto forma de arte coletiva, como explica Benjamin (2012), o cinema é composto de diferentes olhares, experiências e percepções. Muitas das contribuições são geradas por

diferentes profissionais envolvidos com o trabalho do cinema, que contribuem à sua maneira para a obra, a qual, ao final terá a fruição individual de cada espectador, como afirma Chartier (1999).

A linguagem estética do cinema envolve estilo e sintaxe para comunicar pensamentos, como nos explica Carrière (2015), onde diferentes recursos linguísticos, como figuras de linguagem, metáforas e ironias tornam-se elementos organizados a fim de transmitir ideias. Forma e conteúdo, assim como as escolhas das imagens, sua significação e disposição na obra, são fundamentais para a realização da mesma.

A curiosidade e criatividade do homem com as imagens acontecia também em torno de 1880, como cita Sabadin (1997), quando o belga Ettiënne Robert, - que dentre as profissões de físico e balconista, também era ilusionista - criou o processo de ilusão que se chamaria Fantasmagoria. Desenvolvendo performances e utilizando o cenário teatral decorado como igreja gótica, Robert fazia uso de lanternas montadas em um carrinho que se movimentava atrás do cenário, para a projeção de imagens de fantasmas.

Buscando demonstrar o movimento associado à imagem, importantes experimentos envolvendo movimento e fotografia foram realizados especialmente durante o século XIX. Um dos percussores nas experiências com fotografia e movimento, foi o inglês Eadweard Muybridge.

Muybridge nasceu em Kingston, na Inglaterra, em 1830, mas desenvolveu seu trabalho como fotógrafo nos Estados Unidos. Como salienta Parry (2012), Eadweard Muybridge, considerado um dos pioneiros da fotografia, foi contratado em 1877 por Leland Stanford, conhecido por gostar de corridas de cavalo, para provar a este, por meio de imagens, que os cavalos tiravam as quatro patas do chão quando em galope. Segundo Sabadin (1997), Muybridge teria se inspirado nos estudos do francês Ettiënne-Jules Marey, um pesquisador sobre movimentos de animais.

Buscando obter êxito no experimento, a estratégia de Muybridge foi montar 12 câmeras fotográficas ao longo de uma pista para quando o cavalo passasse em cavalgada, fossem tiradas as 12 fotos sucessivamente. As fotos posteriormente reveladas e montadas em um tambor giratório, permitiram que se conseguisse o resultado esperado por Stanford, visualizar as quatro patas do cavalo no ar, em pleno galope.

Conforme Toulet (1988), para visualizar suas experiências com as imagens em locomoção, Muybridge criou a máquina chamada zoopraxiscópio. Muybridge influenciou, com seu trabalho, artistas como Marcel Duchamp e Degas.

Sobre a influência de Muybridge sobre Duchamp, Fabris salienta (2004): “Em 1946, ao ser indagado sobre as relações que poderiam existir entre o quadro e a pintura futurista, faz referência aos álbuns de Muybridge, pois não estava interessado na sugestão do movimento, e sim numa "composição estática de indicações das várias posições tomadas por uma forma em movimento".

Eadweard Muybridge deixou sua contribuição fazendo parte da história dos precursores da arte que um dia se tornaria o cinema. Ele voltou para a Inglaterra somente em 1894, onde morreria em 1904.

Com a evolução no processo de captação de imagens, começam as explorações das imagens em movimento. Em 1893, o inventor Thomas Edison, em parceria com seu assistente W. Dickson, cria o Cinetoscópio, uma espécie de câmera que mostrava filmes a espectadores de forma individual (Sabadin, 1997). Edison e Dickson apresentavam filmes com imagens, como gatos boxeadores e pessoas espirrando. Para fazer a demonstração desses filmes, usaram o recurso do *peepshow*¹.

Mas o cinema seria inaugurado oficialmente em 28 de dezembro 1895, pelos irmãos August e Louis Lumière, que apresentaram aos parisienses o aparelho cinematógrafo, que era, segundo Bergan (2012), uma espécie de câmera com projetor. Conforme traz Parry (2012), sobre a iniciativa de Auguste Lumière:

(...) (ele) havia adaptado a mecânica de uma máquina de costura para criar uma câmera capaz de tirar uma série de fotografias estáticas em um rolo de celuloide. A mesma tecnologia, mais uma lâmpada forte, foi então usada invertida para projetar em uma tela, rapidamente e em sequência, as imagens do filme revelado, criando assim, a ilusão de movimento (p. 259).

O cinematógrafo tinha um mecanismo de alimentação intermitente, o mesmo usado nas máquinas de costura, captando imagens de 16 quadros por segundo, o que viria a se tornar um padrão de captação aos cineastas por décadas, como salienta Mascarello (2008).

Os Lumière, como pesquisadores e com sua visão empresarial, sabendo da existência do Cinetoscópio, segundo Sabadin (1997), se puseram a analisar as vantagens e desvantagens do invento de Edison. E uma das desvantagens que concluíram era o fato do Cinetoscópio não oferecer projeção das imagens em movimento para que uma plateia pudesse vê-las.

¹ *Peepshow*: é um mecanismo de exibição de imagens vistas através de um pequeno orifício ou lente de aumento. (Parry, 2012, p. 17).

Além disso, houveram outros fatores de sucesso do cinematógrafo, como ser mais leve e funcional que os inventos anteriores, não necessitar de luz elétrica e ser acionado por manivela, como ressalta Mascarello (2008).

Edison não chegou a desenvolver um meio de projetar filmes em uma tela, o que deixou abertura para que outros pesquisadores de imagens em movimento, viessem a aprimorar suas descobertas anteriores, como os Lumière.

Ainda assim, para os americanos, como ressalta Sabadin (1997), Edison teria sido o pioneiro inventor do cinema, ainda que seu cinetoscópio fosse de observação individual, ou seja, sem projeção pública aberta, e de caráter mais experimental que comercial. Segundo Toulet (1988), em 1896, comprando diversas patentes, Edison consegue se impor nos Estados Unidos como o inventor das imagens animadas, processando, em 1898, todos aqueles que utilizavam suas patentes sem permissão.

Os Lumière exibiram na inauguração do cinetoscópio, dois filmes curtos ao público, de cerca de 50 segundos, *A saída dos Operários da fábrica* e *Chegada de um trem à estação*, utilizando-se de imagens gravadas um ano antes, da saída dos operários da fábrica Lumière em Lyon e da estação de trem de Lyon. Segundo Foiret e Brochard (1995), os espectadores assistiram surpresos, àquilo que associaram inicialmente a uma espécie de teatro de imagens.

E esse espanto se deu porque as imagens mostradas em movimento pelo cinematógrafo, como por exemplo, o trem se aproximando da estação, causaram sensação de pânico no público à medida que o trem chegava à estação, como se o mesmo pudesse atingir os espectadores presentes, pela impressão de realidade que causara. Como cita Carrière (2015, p. 171): “O cinema era uma incrível fábrica de imagens, evidentemente, sem precedentes na história”.

Para Sabadin (1997), o furor provocado pela invenção do cinema, o qual ele define como um “misto de arte, tecnologia e lazer”, acontece numa época em que as invenções estavam aprimorando-se cada vez mais umas em relação às outras - aliadas à constante busca por desenvolvimento tecnológico. E os burgueses da época, “captando” a ansiedade demonstrada pela população, por produtos novos e pelo consumo, encontraram no cinema, uma nova forma de lazer, acessível em diferentes locais, como parques de diversões e exposições, com ingressos em torno de 1 franco, no caso da França, como afirma Parry (2012).

Segundo Toulet (1988), as primeiras salas de cinema, foram as barracas dos parques de diversões. E como industriais burgueses, os Lumière, vendo a oportunidade de levar o Cinematógrafo ao maior número de locais abertos que pudessem, assim o fizeram pela Europa e Estados Unidos. Contudo, como informa Parry (2012), o irmão de Auguste Lumière, Louis,

afirmou que o cinema era uma invenção totalmente sem futuro, apenas uma atração de feira e que sua vida útil não passaria de seis meses a, no máximo, um ano.

Mas era o século XIX, com a proliferação das novidades, com o conceito de modernidade, conforme cita Pesavento (1997), tendo a fábrica como representação absoluta, e as invenções da época, que passavam, de alguma forma, pelas mãos da burguesia.

Era a “máquina” do capitalismo no auge de sua forma e, com ele, algumas contradições. Uma dessas contradições, refere-se ao fato de se ter o ganho do desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo em que emergiam pensamentos sobre o surgimento da destruição da verdadeira arte e do belo, como salienta Pesavento (1997, *apud* Baudelaire, 1846).

E os Lumière eram os franceses industriais que tinham em suas mãos, naquele momento, um invento que ainda iria buscar sua classificação artística, e ao mesmo tempo, se descobrir enquanto negócio.

Na efervescência dos inventos constantes ou aprimoramentos de criações já feitas, o público começava a dar sinais de diminuição de interesse na invenção dos Lumière. Como salienta Sabadin (1997), em menos de dois anos após a apresentação histórica do cinema pelos Lumière, o Cinematógrafo e sua constante repetição de imagens muitas vezes monótonas do cotidiano, já não atraía tanto o público.

Vale salientar também que, ainda que, além de industriais do ramo de películas fotográficas, os Lumière tinham mais uma motivação para o trabalho, que se dava por meio do perfil pesquisador/inventor dos irmãos. Para Toulet (1988), os irmãos Lumière se desinteressariam do cinema a partir do momento que esta novidade deixasse de ser uma ferramenta científica para eles.

Ao longo dos anos após a apresentação do cinematógrafo, os Lumière dedicaram-se a pesquisas mecânicas para o cinema, mas estas não se tornaram relevantes como o cinematógrafo.

Há outros cineastas naquele período, como o francês Charles Pathé, que, como afirma Parry (2012), após ter trabalhado vendendo o Cinetoscópio de Edison a empresários de espetáculos, se dedicou a produzir filmes focando em quantidade.

Pathé encararia o cinema não como uma forma de arte, mas como um desafio industrial, mostrando que o cinema tinha um potencial comercial a ser explorado. Pathé fundou sua companhia de produção e distribuição de filmes em 1896, e, conforme afirma Mascarello (2008), viria a dominar o mercado cinematográfico até a Primeira Guerra Mundial.

Mas o cinema como o conhecemos hoje, em muitos aspectos, enquanto arte do entretenimento, deu-se pelo francês George Méliès, um mágico ligado ao teatro, nascido em

1861 em Paris. Admirado pela invenção dos Lumière, e com conhecimento teatral que possuía, tornou-se um dos principais nomes dos primórdios do cinema.

Já em 1896, um ano depois da novidade trazida pelos irmãos Lumière, Méliès lançava seu primeiro filme, *La Manoir du Diable* (*O Castelo do Diabo*). Méliès percebeu que o sucesso do cinema estava na possibilidade de contar histórias fantásticas, apoiando-se na “reprodução” de fatos e vivências comuns, incrementadas por um cenário construído para dar mais veracidade às suas histórias, com a introdução de personagens e roteiros que pudessem agradar ao público.

Segundo Lange e Shepard (1978), Méliès fundou a empresa Star- Film e produziu mais de 500 filmes de diferentes gêneros, como drama, romance, comédia, terror, entre outros.

Com sua experiência em mágicas e técnicas teatrais, Méliès utilizava seus conhecimentos para a produção de efeitos especiais, que segundo Bordwell e Thompson (2013) seria um termo geral designado para diversas manipulações fotográficas que criam relações espaciais fictícias. Méliès introduzia em seus filmes, truques simples de magia em seus primeiros curtas-metragens, como a ilusão do aparecimento e desaparecimento de objetos em cena.

Méliès exercia quase todos os papéis em suas produções cinematográficas, desde a criação do filme, do roteiro, a gestão e a distribuição de seu trabalho pelo mundo. E havia ainda, um outro fator importante que destacaria Méliès além de sua qualidade artística, como salienta Toulet (1988): a sua independência financeira.

Méliès tinha o cenário da autonomia total sobre seu trabalho, ao contrário de empresas como as dos cineastas Pathé e Gaumont, que dependiam de bancos e capitais externos para manterem-se.

Em 1902, o filme *Le Voyage dans la lune* (*Viagem à lua*), inspirado no romance de Júlio Verne, com duração de 13 minutos, fez sucesso não só na França, mas em diferentes lugares do mundo, tornando-se um ícone dessa forma de arte na época.

Méliès, como descreve Sabadin (1997), como artista era muito observador, atento e criativo, e a cada filme buscava introduzir novos elementos de cenário, atores, recursos cênicos. Méliès usava com habilidade o recurso da pantomima, humor corporal, em seus filmes, adquirido em sua carreira no teatro.

Conforme Toulet (1988), visando se fixar como referência também no mercado americano, Méliès cria uma sucursal da Star Films em Nova York, sob a gestão de seu irmão Gaston. Mas o mercado americano, aos poucos organiza-se de forma à proteger seu próprio mercado, e produtores criam condições para dificultar o sucesso das obras de Méliès em solo

americano. Além disso, Méliès tinha ainda, nos Estados Unidos, a concorrência das produções de Pathé e Gaumont, que também faziam filmes ao seu estilo.

Para Toulet (1988), torna-se difícil afirmar, quem imitava quem, pois os três cineastas vigiavam-se e copiavam-se mutuamente em produções.

Mas o declínio de Méliès começou quando, conforme Sabadin (1997), ele ignorou o avanço da atividade cinematográfica como indústria, conceito que veremos adiante, além de seu perfil muito artístico e pouco empresarial.

O mercado da produção cinematográfica, tomava outras proporções em investimentos, entretanto Méliès se mantinha fiel à sua maneira teatral de contar suas histórias, com cenários e recursos próprios, a qual não vinha mais despertando tanto interesse no público.

Em 1913, ele encerraria suas atividades cinematográficas, com seu último filme *A viagem da Família Bourrichon*. Ele teria ido à falência em 1923 e aos 70 anos vendia doces na estação ferroviária de Paris, conforme Sabadin (1997). Méliès morreu de câncer, em Paris, em 1938. “Na inscrição de sua tumba se lê: “George Méliès, criador do espetáculo cinematográfico” (Frazer, 1979).

Sobre o cinema enquanto invenção “patenteada”, Medeiros e Moraes (2011, *apud* Kfoury, 2003, p. 11) salientam: “Thomas Edison e os irmãos Lumière, festejados por norteamericanos e franceses como heróis- inventores do cinema, foram apenas os últimos elos de uma longa cadeia de pesquisadores”. Se analisarmos retrospectivamente as evoluções dos inventos que antecederam o cinematógrafo, faz sentido a afirmação de Kfoury, entretanto, foram esses “elos” finais apresentados por Lumière, que acabaram por oficializar a inauguração do cinema.

Segundo Mascarello (2008), Pathé, que já havia comprado as patentes dos Lumière, viria também a comprar a Star Films, de Méliès, quando este começara a dar sinais de desgaste financeiro. Posteriormente, até mesmo Pathé sentiria que as expectativas dos espectadores, estavam mudando, e o interesse no cinema “artesanal”, dos primórdios, estaria começando a perder sua força.

Com a crescente produção cinematográfica, como informa Parry (2012), como aquelas iniciadas por cineastas como Méliès, e também por seu discípulo americano Edwin Porter - que já havia trabalhado com Thomas Edison- os filmes começam então, a apresentarem-se cada vez mais como longas metragens. A apresentação dos filmes envolvia agora mais histórias dramáticas, com maior riqueza de detalhes, como pinturas de cenários que contribuíam para dar mais autenticidade às cenas, equipados com variedade de objetos, além da maior preocupação com as vestimentas dos personagens.

E essa afirmação pode gerar reflexão avaliando todos os “inventores” e suas descobertas progressivas até se chegar à definição “final” do cinema na época.

Todos esses fatores contribuem para o começo da efetivação do cinema, não mais como entretenimento em pequena escala, mas como uma opção comercial a ser melhor explorada.

Sevcenko (2001) traz o conceito de que a destinação do cinema, desde sua origem, foi a da máxima geração de lucro, proporcionado pelo entretenimento para um maior número de pessoas, pegando por seu acesso, ou seja, uma opção massificada de entretenimento. “Que o cinema se tenha tornado antes de mais nada uma máquina de contar histórias, eis o que não tinha sido *realmente* previsto”. (Metz, 1972).

Crescia o interesse do cinema por empresários, como ressalta Sevcenko (2001), que sabendo que opções como óperas, teatros e salões de belas-artes eram considerados elitizados, enxergaram no cinema, uma oportunidade de investirem em uma forma barata de lazer, a qual seria destinada ao público que não tinha condições de pagar por opções de entretenimento e lazer “luxuosas”.

Com o tempo mudava também a maneira como os cineastas passavam a contar uma história, desenvolvendo, então, uma linguagem própria para o cinema. Já em 1903, Edwin S. Porter produziu *O Grande roubo do trem*, com 11 minutos de duração, considerado, como aponta Bergan (2012), o primeiro longa no estilo faroeste. O filme traz na cena final, uma arma que dispara para a câmera, o que, para a época, chamou a atenção pelo efeito assustador que o tiro teria causado na plateia.

Conforme salienta Mascarello (2008), “para o historiador Tom Gunning, o cinema da primeira década, tem uma maneira particular de se dirigir ao espectador, que configurava o que ele chamou de “cinema de atrações” (...) deixando clara sua intenção exibicionista” (p. 24).

Em 1910, David Llewelyn Wark Griffith, se tornaria um dos principais nomes das primeiras décadas do século XX para o cinema. Segundo Bergan (2012), Griffith havia trabalhado com o também cineasta Edwin Porter, tendo iniciado a carreira como ator.

Griffith nasceu em 1875 nos Estados Unidos, e tornou-se um respeitado teatrólogo que viria depois a ajudar a transformar a linguagem do cinema e a potencializar o conceito de indústria do entretenimento.

Conforme Sevcenko (2001), essa indústria trabalha em conjunto, o cinema, canções, slogans, imagens, cores, imprensa, rádio, monumentos, etc., onde tudo conspirava para o consumo do público pelos produtos lançados e reforçados por todos esses canais entre si.

Mas para Adorno e Horkheimer (1985), o conceito mais apropriado, ligado ao cinema e rádio, seria o da indústria cultural. Segundo os autores, seria a totalidade criada por uma

indústria que, intencionalmente criara uma fórmula que envolveria produção, padronização da arte, distribuição em escala e lucro, substituindo a importância e conceito da obra em si.

Ainda para o autor, elementos de indústria cultural, como levar a arte para a esfera do consumo, já existiam há muito tempo; mas com a ascensão do capitalismo e o crescimento da ideologia da diversão como necessidade produzida pelos empresários do entretenimento, haveria o favorecimento da “resignação” do espectador por meio da diversão.

Para McLuhan (2014), “o cinema não apenas acompanhou a grande era do consumo, como incentivou-o, propagou-o, transformando-se, ele mesmo, num dos mais importantes bens de consumo” (p. 326).

Com o cinema em ascensão, novas formas cinematográficas vinham sendo testadas e criadas pelos cineastas. Foi Griffith, conforme Leigh *et al.* (2016), um dos profissionais que se aproveitou de técnicas que viriam a tornar-se cada vez mais difundidas no cinema, como *travellings* e o *close-up*.

Bordwell e Thompson (2013) definem *travellings* como montagem paralela, enquadramentos móveis com a câmera em movimento, que permitem que a mesma percorrer o espaço da cena para frente, para atrás ou pelas laterais; e *close-up*, também chamado de primeiro plano ou plano detalhe, seria o enquadramento para se mostrar objetos pequenos ou partes de um corpo de um personagem, por grandes perspectivas, ocupando a maior parte da tela. O próprio Griffith, como trazem Leigh *et al.* (2016), teria afirmado à época de que “o Close-up permitiu atuações realistas, contidas, atuações que funcionam como réplica da vida real” (p. 23).

O cinema dos primórdios, pode ser dividido, conforme Mascarello (2008), em duas fases. A primeira fase, que ele cita de 1894 a 1906/1907, seria a fase do Cinema de Atrações, onde prevaleceria a intenção dos cineastas em surpreender o público com pessoas, objetos e coisas em movimento, que causassem “espanto” no público.

Na segunda fase, que Mascarello traz para o período de 1906 a 1913, o cinema assumiria características de indústria, focado em produção, distribuição e receita. Seria a fase inicial do cinema mais voltado às regras ditadas pelo mercado cinematográfico.

Conforme salienta Sabadin (1997), a partir de 1912, se iniciou uma maior produção de filmes de longa duração, para atender à uma “demanda” da classe média, que justificasse deslocarem-se para um cinema. Inicia-se também nessa época na Europa, a construção de cinemas nos moldes de grandes e confortáveis teatros, para receber esse “seleto” público.

Como traz Duarte (2009), a maturidade artística do cinema, especialmente em termos de linguagem, é percebida por meio dos filmes de Griffith *Nascimento de uma nação* (1915) e

Intolerância (1916). Griffith fixou seu nome ao pioneirismo na criação de uma organização mais sistemática dos processos de narração fílmica. Conforme afirma Gomes (2015) foi *O Nascimento de uma nação* (1915), primeiro longa-metragem feito nos Estados Unidos, que despertou do interesse de grandes investidores pela indústria do cinema.

Outro filme realizado por Griffith, foi *Intolerância*, um épico que contou com grande apoio financeiro para sua realização, implantando riqueza em detalhes e sofisticação na criação de suntuosos cenários. Carrière (2015) afirma que a partir do padrão trazido por *Intolerância*, especialmente devido aos tamanhos e qualidade dos cenários criados, nenhum desafio para as equipes de produção cinematográfica seria grande demais.

Mas apesar de toda a grandiosidade na produção de *Intolerância*, de seus efeitos de edição que incluíam viradas no tempo entre as quatro histórias entrelaçadas do filme, segundo Leigh *et al.* (2016), *Intolerância* teve perda em bilheteria, não conseguindo alcançar o êxito comercial de *O Nascimento de uma nação*. Ainda assim, Griffith produziu filmes até 1931 deixando sua contribuição para a linguagem e indústria cinematográficas.

O cinema vinha popularizando-se vertiginosamente a partir do início do século XX. Entretanto, havia ainda certa resistência por parte de muitos críticos em aceitarem o cinema verdadeiramente como arte.

Como traz Benjamin (2012), desde a polêmica entre a fotografia e pintura no século XIX, considerada por este como a técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária da época, a “arte” reagiu a esse perigo iminente, introduzindo a arte pela arte, ou a teologia da arte, objetivando manter um padrão de classificação da mesma. E essa resistência em aceitação de novas opções artísticas, estendeu-se também com a criação do cinema.

A característica da reprodutibilidade técnica tanto da fotografia quanto do cinema, ao contrário do culto presente em outras artes como a pintura e a escultura, fazia com que as mesmas fossem questionadas se realmente seriam consideradas “arte”.

Benjamin (2012) relembra Werfel, o qual afirmava que é a tendência estéril de copiar o mundo exterior que impedia o cinema de dominar a concepção de arte. Mas não seriam também as outras artes, de alguma forma, tentativas de cópia do mundo ou de um idealismo de mundo exterior, baseado no mundo conhecido?

Os produtores de cinema, mais alheios às questões de elevação do cinema enquanto arte, e mais preocupados com suas produções fílmicas, continuaram a produzir obras no século XX. Segundo Sabadin (1997), do período entre 1912 a 1927, os Estados Unidos produziram a média de 1,5 longa por dia, totalizando uma produção de 9.045 longas metragens nessa época.

Além dos Estados Unidos, produtor da maior parte de filmes, outros países vinham trabalhando e destacando-se em suas produções, com diferentes estilos, técnicas e formas de contar uma história.

O cinema alemão é um dos exemplos. Conseguiu impor seu estilo próprio, trazendo sua forma de linguagem e características marcantes, criando filmes referenciais, por meio de diretores como Robert Wiene, Fritz Lang, F.W. Murnau e Paul Leni. Em 1919, em meio à República de Weimar, Wiene cria a obra filmica “*O gabinete do Dr. Caligari*”, que tornar-se-ia a principal referência do movimento expressionista alemão, movimento onde “a câmera não registra o real e sim cria visões com base nas projeções das angústias humanas” (Napolitano, p. 76).

A escola de cinema expressionista alemã, trazia, por meio de suas obras, a sobriedade, com jogo de luzes e sombras, remetendo ao fúnebre e ao horror, presentes tanto no figurino quanto no olhar marcante de muitos de seus personagens.

A Alemanha estava ainda sofrendo as consequências sofridas pós Primeira Guerra Mundial, num período de problemas socioeconômicos e abatimento, e esses aspectos eram refletidos em seus filmes, bem como o clima de incertezas e certa falta de crença no futuro. Como traz Hobsbawm (1995), ao fim da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha viu-se completamente derrotada, humilhada e enfraquecida pelo Tratado de Versalhes, que beneficiara somente as potências consideradas vencedoras, no caso, Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e Itália.

Após 1918, a Alemanha encontrava-se em repressão total, a economia devastada e a população em condições precárias para viver e se alimentar e, principalmente, retomar a esperança no país. Um dos filmes expressionistas realizados nesse clima pós-guerra, foi *Nosferatu* (Murnau, 1922), onde mostra locais sombrios, quase sem vida, com ruas parecendo desabitadas e com expressões de melancolia presente nos personagens.

Outros filmes considerados importantes do movimento expressionista alemão, além dos já citados, são: *O gabinete das figuras de cera* (Leni, 1924) *Metrópolis* (Lang, 1927), e *M, o vampiro de Dusseldorf* (Lang, 1931).

Um outro aspecto que vale ressaltar, sobre a escolha de luzes, ambientações, cenários e figurinos, é que a disponibilidade de recursos financeiros para as produções filmicas pelos produtores na Alemanha nesse período, também eram restritas, devido à crise enfrentada por muitos anos pós Primeira Guerra Mundial.

Muito dos diretores alemães eram judeus, e, com a ascensão gradativa do Nazismo, alguns desses diretores foram refugiar-se nos Estados Unidos. Com a vinda desses diretores, as

grandes produtoras americanas contrataram os mesmos para a realização de filmes com uma nova proposta, unindo a estrutura americana com a visão diferenciada alemã.

Diretores alemães como Friedrich W. Murnau e Fritz Lang, produziram diversos filmes em solo americano. Murnau realizou produções em solo americano, como *Aurora* (1927), considerada por Leigh *et al.* (2016), como uma montagem do melhor do cinema mudo, além das obras *Os quatro demônios* (1928), *A garota da cidade* (1930), *Tabu* (1931), dentre outros. Murnau trabalhou nos estúdios americanos Fox, onde, após desentendimentos, teria ido para a ilha de Samoa filmar *Tabu*, obra que teve seu lançamento uma semana após o falecimento de Murnau, em 18 de março de 1931.

Lang, em 1936, já contratado pela MGM, também produziu muitos filmes nos Estados Unidos sendo o primeiro *Fúria* (1936), que tratava da injustiça de um linchamento, *Você só vive uma vez* (1937), *Caça ao homem* (1941), *Carrascos também morrem* (1943), *Ministério do Medo* (1944), entre outros.

Conforme Leigh *et al.* (2016), apesar de Lang ter que lidar com as regras de Hollywood, que por vezes insistiam em colocar finais felizes em seus filmes, ele conseguiu produzir outras obras de estilo visual minimalista e que lembravam o expressionismo alemão, a exemplo dos filmes *Um retrato de Mulher* (1944), *Os corruptos* (1953) e *Suplício de uma alma* (1956). Conforme Mascarello (2008), Lang voltara à Alemanha somente em 1958, mas retornou anos depois Estados Unidos, local onde viveria até falecer em 1976.

Já o cinema soviético, nos anos 1920, alguns diretores, como Sergei Eisenstein e Vsevolod Pudovkin realizaram obras reconhecidas especialmente pela técnica de montagem. O exemplo mais recorrente é filme *O Encouraçado Potemkin*, de 1925, de Eisenstein e a marcante sequência das cenas de carnificina ocorridas na escadaria de 200 degraus de Odessa, posteriormente inspirando outras obras a utilizar essa mesma técnica de montagem cinematográfica.

Bordwell e Thompson (2013) trazem também outras contribuições de *O Encouraçado Potemkin* para o cinema, como por exemplo, uma narrativa onde muitos eventos do filme não são causados por um personagem protagonista, mas sim, por uma força maior, a da dinâmica social.

Trazem ainda, por meio de Eisenstein, a técnica cinematográfica da montagem, como sendo um importante meio de organizar o “todo” de um filme, calculados para estimular as emoções do espectador, com planos de filmagem, os quais veremos posteriormente nesse trabalho, com cortes que obrigariam o espectador a estar atento ao filme, para acompanhar as sequências de cada cena. Afirmam Leigh *et al.* (2016, p. 28), se referindo a *O Encouraçado*

Potemkin: “Noventa anos depois, é raro encontrar um filme de ação que não deva nada a ele”. Muitos autores, consideram esse filme como a melhor obra cinematográfica surgida na época.

Já na Espanha, o movimento surrealista surgido a partir dos anos 1920, traz ao cinema como principais características, não ter que apresentar em suas obras, um final “fechado”, nem ao menos retratar a “realidade”, libertando assim, da lógica e da razão, expressando-se por meio de sonhos e pelo inexplicável.

Como destaca Bordwell e Thompson (2013), foi sob a influência da psicologia freudiana que a arte surrealista buscava trazer à mostra os registros ocultos do subconsciente. A obra mais conhecida representando o movimento surrealista é o filme *Um Cão Andaluz*, de 1928, do espanhol Luís Buñuel, com a coautoria do pintor Salvador Dalí.

Uma das cenas mais conhecidas do filme, é a de um homem com uma navalha cortando o olho de uma mulher, logo na abertura. Segundo Labaki (1995, p. 74, *apud* Nelson Ascher, 1987): “(...) é o prazer surrealista com o choque (princiado na famosa cena do olho cortado de seu primeiro filme) que se constitui em linha mestra de sua obra”.

Conforme relata Kemp (2011), Buñuel declarou que ele e Dalí haviam combinado que seguiriam uma regra para *Um Cão Andaluz*, de que o filme não traria nenhuma possibilidade de explicação racional para os espectadores.

Carrière (2015), que trabalhou com Buñuel por 19 anos, afirma que ele tinha aversão pela estética, enquadramentos perfeitos, música e tudo o que pudesse caracterizar o cinema como uma arte padrão. Principalmente que o enquadrassem na arte cinematográfica convencional e classificassem suas obras, como tentaram os franceses. Ao longo de sua carreira recebeu inúmeros prêmios de reconhecimentos por seus filmes, embora, segundo Carrière (2015), que Buñuel gostasse realmente de ser contrariado pela crítica, de não de ser “aceito”.

Além da Espanha, Buñuel morou na França, Estados Unidos e no México, onde faleceu em 1983. Para Leigh *et al.* (2016), Buñuel era mestre da sátira social; tendo influenciado muitos diretores.

A França, pioneira na arte do cinema, não tinha o grande apelo e volume de produções cinematográficas hollywoodianas, e sua inclinação ao cinema mais artesanal - desde os tempos de Méliès, feito por diretores independentes, prevaleceu durante algum tempo.

Conforme Mascarello (2008), diante da hegemonia do cinema americano, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, a França busca reformular a sua produção cinematográfica, contando com a participação do poeta e dramaturgo Louis Delluc, além de nomes como o poeta Jean Epstein, os cineastas Abel Gance e Germaine Dulac, que entenderam ser o cinema uma rica fonte de inspiração artística e não somente um entretenimento.

De 1919 a 1929, os franceses criaram o movimento impressionista do cinema, defendendo a liberdade e a autonomia na criação de filmes. Segundo Mascarello (2008), o termo Impressionismo, inicialmente citado por Delluc, seria uma menção às “impressões de beleza fugaz e eterna” - o cinema como um “meio termo entre a estilização e a realidade animada” (p. 102), consagrando a imagem como responsável pela “escrita” da câmera.

Além do enfoque aos sentimentos dos personagens na trama, o do papel do diretor enquanto também roteirista, daria a chancela de artista-criador. Neste período, os principais destaques foram as obras de gênero épico de Abel Gance, *J'Accuse*, 1919 e *Napoleon*, 1927, além de Jean Epstein, com as obras *O espelho de Três Faces*, de 1927 e *A queda da casa de Usher*, de 1929.

Segundo Bordwell e Thompson (2013, p. 703):

Como no cinema hollywoodiano, as causas psicológicas eram determinantes nesse movimento, mas a escola ganhou o nome de Impressionismo devido a seu interesse em desenvolver uma narração que explorasse profundezas psicológicas, revelando o funcionamento da consciência da personagem.

Na Itália, mesmo com o regime fascista na década de 1920, o cinema acontecia, mas sempre com forte controle do Estado, voltadas às criações a exaltar o poder estatal limitando a manifestação criativa de seus autores.

Nos Estados Unidos, nos anos 20, os filmes *Western*, com diligências, heróis, índios e com cenas de perseguições eram as produções mais comuns. Um dos diretores mais famosos desse período foi John Ford, com *Três homens maus* (1923), *O cavalo de ferro* (1924) e *Em continência* (1929), alguns de seus muitos filmes realizados na década.

Ford se destacaria, segundo Mascarello (2008), por aspectos como o uso de câmera móvel para filmar a ação de diferentes ângulos, o que não era comum no período, que se utilizava de câmera fixa mesmo em cenas de ação e movimentos rápidos.

O período do cinema mudo existiu até o final da década de 1930, perdendo espaço após a chegada do cinema com fala, em 1927. A era do Cinema Mudo foi o apogeu da comédia americana, revelando talentos como Charles Chaplin, Harry Langdon e Stan Laurel e Oliver Hardy, além de Buster Keaton (Bergan, 2012).

O americano Buster Keaton foi um importante nome do cinema mudo, com mais de 149 filmes criados, além da atuação em 39 deles. Keaton contribuiu diretamente para fortalecer a comédia muda, com sua forma minuciosa de construção de piadas, como salientam Bordwell e Thompson (2013).

Keaton criou filmes como *Nossa hospitalidade* (1923), onde atuou com seu filho e sua esposa e *A general* (1926), o qual baseava-se em fatos reais ocorridos na Guerra civil americana. Keaton também atuou, com pequena participação, na obra de Chaplin, *Luzes da Ribalta* (1952).

Charles Chaplin, um dos principais ícones do cinema mudo mundial, via a introdução da fala em filmes, como a concretização da perda da espontaneidade artística, mas, essencialmente, temia a perda da universalidade dos filmes conforme Benjamin (1989).

Na época das filmagens de *Luzes da Cidade*, filme de 1931, Chaplin sofreu certa pressão, como afirma Labaki (1998), para que fizesse uso do recurso da fala nessa obra, mas ele insistia que o uso do som poderia comprometer o enredo do filme, além de acreditar que o cinema falado em muito prejudicaria a pantomima.

Como reforça McLuhan (2014), diferentemente dos filmes com falas, os filmes mudos não tinham as barreiras linguísticas, e, por isso, acabavam sendo aceitos de imediato pelos espectadores. Para Bergan (2012), Chaplin resistiu o quanto pode ao cinema falado até 1940, quando filmou *O Grande Ditador*, concluindo que o uso de palavras em seus filmes, antes de mais nada, enfraquecia o apelo do humor em suas obras.

O primeiro filme com uso da fala, apresentando diálogos, foi *O cantor de jazz*, em 1927, pelos estúdios Warner Bros. Conforme Bergan (2012), o sucesso da novidade do filme falado tanto surpreendeu, que, em 1929, milhares de salas tiveram que ser equipadas com som, além de filmes mudos ganharem agora sua versão falada. Em 1929, surge o gênero musical para os filmes, com *Melodia da Broadway*, sendo o primeiro filme totalmente falado, cantado e dançado.

No final da década de 20, surge a premiação do *Oscar* do cinema e sua cerimônia em Hollywood, mais precisamente em 1929, trazendo status e premiando o trabalho de roteiristas, atores e diretores. Com o passar das décadas a cerimônia tornou-se um dos eventos mais importantes e de destaque mundial para o cinema e seus profissionais.

As inovações do cinema falado se popularizavam e traziam diferentes consequências. Conforme salienta Bergan (2010), ao mesmo tempo em que o público tinha acesso ao filme falado, surgiam críticas à atores e atrizes que, tendo obtido sucesso anteriormente em filmes mudos, não agradaram ao grande público quando passavam a usar suas vozes na tela, como foi o caso de John Gilbert, parceiro de Greta Garbo em muitos filmes.

A cor nos filmes já existia nos primórdios do cinema, desde a primeira década do século XX, mas esta era inserida manualmente, pintada quadro a quadro nos fotogramas, o que requeria muito tempo de trabalho, conforme cita Parry (2012).

Os filmes eram tingidos com corantes em diferentes tons para representar, por exemplo, expressões de humor ou um período do dia. No filme *Cendrillon* (1899), de George Méliès, tem-se um exemplo dos primeiros filmes pintados à mão, onde foram adicionadas camadas de cor para cada quadro, na representação da cenografia ou mise-en-scène, que, segundo Bordwell e Thompson (2013), refere-se aos elementos, pessoas e objetos, colocados em frente à câmera para serem fotografados na cena.

Em 1914, os estúdios começaram a desenvolver testes com cores, mas ainda era um processo caro e complexo. Surgem então, novas tecnologias para a inserção de cor nos filmes, como foi o caso da Technicolor nos anos 1930, empresa que trabalhava com coloração cinematográfica, que trouxe mais praticidade conseguindo introduzir cor diretamente nos filmes, além de diferenciada qualidade na cor para a época.

O Mágico de Oz, de 1939, é um dos filmes que fez uso de technicolor. Mas ainda uma pequena parcela dos filmes havia adotado a técnica:

Nos anos 30, Technicolor, um processo cinematográfico de sucesso, tornou-se o nome genérico de qualquer filme colorido. Walt Disney (1901-66) deteve a exclusividade de filmes de animação a cores entre 1932 e 35, produzindo curtas que conquistaram o Oscar, como Flores e árvores (1932) e Os três porquinhos (1933). Já não sendo novidade na metade da década, a cor só estava em 20% da produção de Hollywood, e só no final dos anos 30 o Technicolor atingiu o apogeu, com dois filmes caros da MGM: *O mágico de Oz* e *...E o vento levou*, ambos creditados a Victor Fleming (Bergan, 2012, p. 35).

Conforme Bordwell e Thompson (2013), muitos cineastas hoje recorrem a imagens em preto e branco em seus filmes, quando querem remeter cenas a um período histórico, pois o público do cinema da atualidade, já espera que “naturalmente” os filmes sejam apresentados coloridos.

Os anos 1940, trazem também os filmes considerados *noir*². Filmes de gângster são destaque

² *Noir*: “Originalmente, o termo *noir* foi aplicado por críticos franceses aos dramas americanos sobre crimes, em preto e branco e sombrios (...)”. “(...) iluminação fraca, câmera fora de centro e planos sombreados e claustrofóbicos (...)” (Bergan, 2012, p. 140). Já para Kemp (2011), o termo *noir* ainda hoje é discutido, pois envolve questionamentos sobre se o *noir* seria, um estilo, uma atmosfera, uma aparência e até mesmo se seria um termo exclusivo para se referir a filmes americanos, produzidos de 1941 a 1958.

de produção na época, além dos suspenses de Alfred Hitchcock. Porém, em 1941, um filme chamaria a atenção mundial: *Cidadão Kane*, de Orson Welles.

Para Bazin (2005), foi a novidade do estilo de linguagem, que chama atenção para a importância na obra de Welles. Como menciona Bordwell e Thompson (2013), havia o boato de que Welles teria se baseado na história de vida do editor de jornal William Randolph Hearst.

Uma das polêmicas geradas pela criação do filme por Welles, segundo Bazin (2005), foi o jornalista William Randolph Hearst decidir boicotar, por meio de seus jornais, a exibição de *Cidadão Kane*, promovendo uma campanha contra a empresa cinematográfica RKO. O filme fora adiado por semanas, até o seu lançamento oficial ocorrido em 09 de abril de 1941, simultaneamente em Nova York e Los Angeles, alcançando sucesso de público e crítica.

O filme de Welles, mesmo não sendo o primeiro a utilizar-se do recurso do *flashback*, foi o que o trouxe para a linguagem cinematográfica corrente, com superposição cronológica, conforme Bazin (2005).

Segundo Bordwell e Thompson (2013), *flashback* é a “alteração da ordem da história na qual o enredo retrocede para mostrar eventos que ocorreram antes dos que já foram mostrados” (p. 745).

Já o destaque o cinema italiano consegue se destacar com o surgimento do neorrealismo, na década de 1940: movimento que retratava em seus filmes, a dura realidade de uma Itália do pós-guerra. Conforme destaca Napolitano (2015, p. 73):

A busca de um retrato social da Europa devastada pela guerra e da miséria humana provocada pelo conflito e pelas injustiças sociais foi conciliada com toques de poesia e lirismo, sem abrir mão da narrativa e de interpretações despojadas, evitando o caminho fácil do melodrama e da pieguice.

Os autores e obras que se mais representaram o movimento neorrealista, foram: *Roma, cidade aberta* (1945), de Roberto Rossellini, e *Ladrões de Bicicleta*, de Vittorio De Sica (1948).

Enquanto as produções europeias iam minando, as americanas cresciam vertiginosamente. Como afirma Hobsbawm (1995), especialmente após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos saíram fortalecidos, como a nação com mais vantagens econômicas e políticas em relação às demais, tendo um aumento em sua taxa de crescimento de cerca de 10% ao ano, algo nunca ocorrido antes; paralelamente a essas vantagens, os americanos tinham a seu favor, a “máquina” do cinema, fortalecida enquanto indústria, produzindo e exportando fortemente seus filmes, além de acordos de pulverização de suas obras mundialmente.

Napolitano (2015, p. 71) destaca que “O cinema americano conheceu seu apogeu com a consolidação da hegemonia econômica e política dos EUA após 1945”.

Já no caso do cinema na França dos anos 1950, surgia a partir da segunda metade, o movimento cinematográfico conhecido como *Nouvelle Vague* (nova onda), onde jovens franceses buscavam resgatar a tradição do cinema francês. Esse movimento enfatizava a liberdade narrativa e priorizava temas existenciais e relações humanas, buscando o cinema autoral e artesanal (Napolitano, 2015). Desse movimento surgiram filmes como *Acrossado* (1959), de Jean-Luc Godard, e *Hiroshima mon amour* (1959), de Alain Resnais.

Nos anos 1950, a Índia, também produtora de filmes, usava em muitos deles o recurso Technicolor, como o filme *Aan*, de Mehboob Khan (1952). Em 1957, o filme *Mother India*, também de Mehboob Khan, foi indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro. Alguns filmes tornaram-se famosos como *O rio sagrado* (1951), do diretor francês Jean Renoir, e *A canção da estrada* (1955), com direção e roteiro do indiano Satyajit Ray, onde mesmo com atores inexperientes no cinema, conta a história de um menino indiano retratando sua vida, destacando a pobreza e a inocência do mesmo.

Alguns diretores estrangeiros acreditando no potencial do cinema de Bollywood³, foram à Índia para realizar seus filmes, como o alemão Fritz Lang e o italiano Roberto Rossellini, que dirigiu *Índia* (1959). O cinema indiano seguia firme em seu propósito de se tornar uma referência na arte de fazer filmes.

Da segunda metade da década de 1950 e início de 1960, surgem filmes evocando a revolução sexual, a rebeldia juvenil e a contestação dos valores tradicionais (Brandão, 2011), como retratado no filme *Juventude Transviada* (1955), de Nicholas Ray e Irving Shulman. Um dos cineastas de destaque da época, Federico Fellini, venceu em 1957, a categoria do Oscar de melhor filme estrangeiro por sua obra *A estrada de vida*, que retrata sobre o drama de uma moça vendida a um homem e sua relação conturbada com o mesmo.

Dentre seus filmes mais citados, como ressaltam Leigh *et al.* (2016), está *A Doce Vida* (1960), que se caracterizaria por trazer elementos de uma Itália decadente, satirizada com a religião, os falsos moralismos e idealismos. São constantemente retratados na obra trabalho de Fellini, a superficialidade das relações e o vazio existencial humano.

³ Bollywood: o termo ficou conhecido devido à indústria cinematográfica localizada na cidade indiana de Mumbai, também chamada de Bombaim e a referência à cidade americana de Hollywood. As produções de Bollywood são normalmente realizadas no idioma Hindi, mas há produções em diferentes línguas faladas na Índia, como por exemplo, bengali, marata e punjabi. (Bergan, 2012).

Segundo Labaki (1995, *apud* Marcelo Coelho, 1993), Fellini gostava das ilusões da cultura de massa e foi um dos cineastas que melhor soube usar a metalinguagem – pois saía do lugar comum, surpreendendo com poesia inesperada. Conforme Kemp (2011). Fellini também fez parte do Movimento neorrealista italiano, e trabalhou com o cineasta Roberto Rossellini, que o convidou para roteirista do filme *Roma, Cidade Aberta* (1945), que viria a receber o *Oscar* de melhor roteiro naquele ano.

Nesse período surgiria ainda, o destaque do trabalho do diretor sueco Ingmar Bergman, para o cinema escandinavo, que trouxe obras sobre o sofrimento humano com filmes como *O sétimo selo* (1956) e *Morangos Silvestres* (1957). No final da década de 1960, surgem ainda, filmes que trariam inovações na linguagem cinematográfica, como *2001, uma Odisseia no Espaço* (1968), de Stanley Kubrick.

O filme tornou-se a principal referência dos clássicos da ficção científica. Conforme Kemp (2011), o filme traz a transcendência como um dos temas principais de sua obra, envolvendo astronauta e alienígenas, tendo como base, conto de Arthur Clarke, um romancista e especialista em ciência prática.

O cinema iraniano começa a chamar a atenção do mundo, ainda que lentamente, com produções fílmicas realizadas a partir da década de 1960. O filme *A vaca* (1968), dirigido por Dariush Mehrjui, chegou a ser exibido no exterior, um marco para a época. Na década de 1970, o cinema iraniano passa a ser um dos canais de comunicação de massa condenados por seu governo. Como salienta Kemp (2011), toda a atividade cinematográfica era vista pelo novo governo, como atividade associada ao governo anterior.

Quando encerrado processo de revolução, que culminou no regime fundamentalista iraniano, cerca de 180 cinemas foram destruídos. As atividades cinematográficas foram retomadas em 1983 gerando 22 longas, entretanto, supervisionados também pelo regime, para avaliar se estavam em concordância com os valores da cultura islâmica.

Nos Estados Unidos, a obra *Tubarão* (1975), dirigida por Steven Spielberg, faz com que os filmes de altos orçamentos ganhassem mais popularidade, segundo Bordwell e Thompson (2013). *Tubarão* inicia o conceito dos Blockbusters, termo aplicado, no caso de filmes, a obras com grande apelo comercial, orçamento milionário e massiva divulgação que, geralmente obtém sucesso popular. A partir de então, a popularização dos filmes ganha ainda maior proporção que em décadas anteriores, e símbolos dos blockbusters, aparecem de diferentes formas, como camisetas, lancheiras e brinquedos de parques de diversão, como reforça Bordwell e Thompson (2013).

Entretanto, segundo Bordwell e Thompson (2013), a indústria cinematográfica, após 1965, tem que lidar com problemas de projetos milionários fracassados.

Em 1969, segundo Bordwell e Thompson (2013), a perda financeira pelos estúdios hollywoodianos chegava a 200 milhões de dólares ao ano. Hollywood amargaria ainda alguns anos na tentativa de recuperar-se financeiramente.

Na contramão dos blockbusters, os anos 1970, também destacaram cineastas alternativos, como Woody Allen, com sua comédia romântica *Noivo neurótico, noiva nervosa* (1977), trazendo um estilo característico para seus filmes, do “humor neurótico que é a marca de Allen” (Leigh *et al.*, 2016, p. 240).

Depois de alguns anos, a indústria cinematográfica americana começou a reagir, investindo na produção de filmes para o público geral, em que a família se interessasse em assistir. Começam os produtores a focar mais em filmes comerciais, com a expectativa de alto retorno. E assim surgem filmes como *O Poderoso Chefão* (1972), de Francis Ford Coppola, *O Exorcista* (1973), de William Friedkin, *Star Wars* (1977), de George Lucas.

Em 1977 surgiria a obra *Star Wars*, dirigido e roteirizado por George Lucas e que faz sucesso até os dias atuais, agradando diferentes plateias com seu gênero de ficção científica e aventura.

Os anos 1980, trouxe consigo a TV a cabo, o que proporcionou ao espectador que tinha condições de arcar com a mensalidade cobrada, outra oportunidade de acesso à filmes clássicos e novos.

A década de 80 foi considerada por muitos como uma das mais ativas produções Hollywoodianas, com filmes que se tornariam extremamente populares no cinema, e depois reprisados em canais abertos de TV. Como afirma Bergan (2012, p. 70):

Nos anos 80, a máquina de Hollywood voltou a se firmar. Os “moleques do cinema”⁴ perderam terreno à medida que os estúdios consolidaram o que aprenderam com o fenômeno *Star Wars*, fazendo uso do poder da TV para vender pacotes de grande apelo relacionados aos filmes, elevando os custos de Marketing e o valor das apostas.

Dentre os filmes de maior sucesso e bilheteria do final dos anos 1980, destaca-se *Mulheres à beira de um ataque de nervos* (1988), do espanhol Pedro Almodóvar, que traz a

⁴ “moleques do cinema”: diretores formados em faculdades de cinema, ainda um fenômeno recente, como foi o caso de George Lucas, que, influenciado por obras de mestres estrangeiros, e inspirado pela obra *A fortaleza escondida* (1958) de Akira Kurosawa, criou o filme *Guerra nas Estrelas*, em 1977 (Bergan, 2012).

história da mulher trocada pelo amante por outra mulher, que, inconformada, decide tentar salvar sua relação, antes que ele parta em viagem com a outra. O foco do filme é o universo das angústias femininas, destacadas pela forma como Almodóvar mistura elementos de drama, humor, simplicidade e cenários coloridos, contextualizados com a trama.

Foi eleito o filme estrangeiro de maior bilheteria em 1989 na América do Norte e o de maior sucesso na Europa, como afirma Bergan (2012). Labaki (1995, *apud* de Fernando Scalzo, 1994), afirma que o Almodóvar tem uma habilidade especial em “dissecar” os males que afligem a sociedade em geral e não se poupa incomodar os “puritanos” com seus filmes.

Almodóvar se reafirmaria ainda como um cineasta de sucesso, em outra obra: *Tudo Sobre minha mãe* (1999), que retrata sobre o drama de uma mãe que perde seu filho em um acidente, doa seu coração e decide procurar pelo pai do filho. *Tudo sobre minha mãe* (1999) ganhou o *Oscar* de melhor filme estrangeiro naquele ano.

Na década de 1990, o chamado cinema independente americano, com autores e atores não tão conhecidos do grande público, e orçamentos, em sua maioria, considerados baixos comparados a obras famosas de Hollywood, começam a ganhar mais espaço. Conforme Labaki (1995), este cinema também ficou conhecido como “indies”, um jargão criado pela própria indústria para representar os formatos artesanais dos longas-metragens, como os das escolas underground dos anos 1960, mas convergindo no experimentalismo de qualidade com baixo orçamento.

Alguns exemplos desse cinema, segundo Labaki (1993), são os filmes *Garotos de Programa* (1991), de Gus Van Sant, drama que trata sobre dois jovens que vivem no submundo das drogas e prostituição, *Swoon- Colapso do Desejo* (1992), filme policial de Tom Kalin, que traz o sequestro e assassinato de uma criança por um casal gay, *El Mariachi* (1993), um suspense, envolvendo um conflito entre um músico e pistoleiros.

Ainda nos anos 1990, o cineasta Quentin Tarantino, lança o filme *Cães de aluguel* (1992), filme policial que retrata 6 homens que tem um malsucedido roubo de diamantes. Este foi o primeiro filme de Tarantino, que acabou gerando sua marca pessoal em filmes, trazendo temas com crimes violentos, trilha sonora eclética e uso constante de palavrões.

Outro filme de Tarantino *Pulp Fiction – Tempo de violência* (1994), conforme Bordwell e Thompson (2013), apresenta aspectos de destaque pelo fato do cineasta conseguir articular a alternância da ordem cronológica dos fatos do filme, surpreendendo o telespectador, acostumado com uma sequência ordenada de uma história. *Pulp Fiction – Tempo de violência*, acabou tornando-se um aclamado filme “cult”, do chamado cinema independente. Para Labaki (1995,

apud Marcelo Coelho, 1995), Tarantino foge do lugar comum do maniqueísmo que costumeiramente incita o espectador a pulsões assassinas contra os personagens “maus”.

Em 1995, surge na Dinamarca, o Manifesto Dogma 95, capitaneado por Lars Von Trier, onde os cineastas que assinaram o manifesto, “se comprometem a filmar em locações reais, só usando cenários e objetos já existentes, a evitar gêneros e filmes de época, a dispensar efeitos ópticos (...), a usar câmera portátil e a não incluir música na edição” (Bergan, 2012, p. 79).

Essas ações eram uma forma que os adeptos ao manifesto encontraram de criticar o cinema produzido por Hollywood, o qual consideram “superficial”. Mas o próprio Lars Von Trier, acabou depois usando de recursos cinematográficos que ele mesmo havia criticado no manifesto, como na filmagem em vídeo de *Os idiotas*.

O cinema iraniano volta a ganhar destaque nos anos 90, pelo cineasta Mohsen Makhmalfab, muçulmano militante na década de 1970. Makhmalfab obteve reconhecimento internacional por suas obras no cinema, como por exemplo, *Um Instante de Inocência* (1996), drama com comédia, o filme trata sobre um jovem que é contra o regime iraniano, acaba ferindo um policial e é preso.

Makhmalfab ficaria ainda mais em evidência no cenário mundial, como aponta Kemp (2011), com sua obra *O caminho para Kandahar* (2001), que trata sobre a sociedade afegã, e que acaba coincidindo com o ano da tragédia das torres gêmeas em Nova York. Makhmalfab produziu mais de 30 filmes e trabalhou também como ator, editor, roteirista, produtor e diretor.

Outra obra iraniana, *A maçã* (1998), drama dirigido por Samira Makhmalfab, de apenas 18 anos, retrata o drama de duas meninas trancadas pelos pais em casa por 11 anos.

Dirigido por Samira Makhmalfab, de apenas 18 anos, concorreu no Festival de Cannes, como a mais jovem cineasta a disputar no festival. Conforme cita Kemp (2011), Samira viria ainda a receber O Prêmio do Júri no Festival de Cannes, em 2003, pela obra *Às cinco da tarde*, que trata sobre a adaptação de uma mulher afegã à vida, após o regime Talibã.

O período dos anos 90 trariam ainda o destaque da inovação trazida pela manipulação digital, como citam Borgo *et al.* (1999): “A substituição da película pelo embrionário vídeo digital (...)” (p. 31). Em 1995, surge *Toy Story* (1995), filme de animação do diretor John Lasseter, foi considerado “o primeiro longa-metragem de difusão internacional a usar apenas CGI (imagens geradas por computador), em vez da animação à mão” (Leigh *et al.*, p. 280).

Entretanto, um filme brasileiro, *Caciopéia* (1996), de Clóvis Vieira, afirma ter sido, de fato, o primeiro a utilizar imagens geradas por computador, pois alega que em *Toy Story*, os moldes dos personagens foram feitos à mão, enquanto que em *Cassiopeia*, a obra teria toda sido realizada por computador.

Outro filme que ganharia destaque nessa época foi o blockbuster de James Cameron, *Titanic* (1997). Bergan (2012) aponta que o filme teria custado US\$ 200 milhões e, mesmo diante de críticas menosprezando-o, conseguiu faturar mais de US\$ 1 bilhão. Elevou ao status de estrelas os atores Leonardo Di Caprio e Kate Winslet e o reconhecimento de James Cameron em recontar uma história já feita anteriormente, usando toda a tecnologia e apoio financeiro disponíveis a seu favor.

Cameron conseguiu misturar a tragédia ocorrida com o navio Titanic, tendo como pano de fundo, o romance entre os personagens de Winslet e Di Caprio, de diferentes classes sociais, com a criação de um final dramático e romantizado para o casal.

A história do naufrágio do Titanic, com o título de filme *Titanic*, foi contada pela primeira vez em um filme de 1943, durante a Segunda Guerra Mundial. O filme começou sendo dirigido por Herbert Selpin, mas Selpin acabou sendo preso por ir contra o regime nazista e foi encontrado posteriormente enfocado em sua cela.

Um novo diretor, contratado pelo chefe da propaganda nazista, Werner Kingler, teria terminado o filme. Na versão épica nazista, sem o romantismo de Cameron, os americanos e britânicos são colocados como os únicos culpados pela tragédia com o navio, onde os alemães exaltam especialmente a ganância dos britânicos e colocam um personagem “salvador” alemão na trama. O objetivo era menosprezar os britânicos e ao mesmo tempo servir de propaganda nazista, apresentando uma superioridade da marinha alemã sobre a britânica.

Em 1999, o filme *Matrix* (1999), com direção e roteiro dos irmãos Larry e Andy Wachowski, serviu de inspiração para novos filmes de fantasia e ficção científica que surgirão nos anos seguintes, por meio de seus efeitos especiais refinados e precisos, além do enredo “(...) no qual o mundo exterior era apenas uma ilusão produzida por softwares sofisticados” (Bordwell e Thompson, p. 730).

Nessa obra, os irmãos Wachowski, buscaram combinar, como reforça Kemp (2011), elementos de ficção científica e excesso de efeitos especiais computadorizados. Como trazem Bordwell e Thompson (2013), motivados por interesse percebido nos fãs de filmes de artes marciais, os Wachowski, resolveram combinar cenas de lutas antigas com a modernidade da tecnologia.

Especialmente nas cenas de ação e luta, umas das “marcas” de *Matrix*, que se tornaria uma inspiração, ou mesmo um “padrão” para novos filmes envolvendo ação, seria o giro ultralento da câmera, criada com múltiplas câmeras (Kemp, 2011), em torno dos movimentos de Kung fu executados numa luta, também conhecida como efeito de giro em 360 graus. Com o sucesso do primeiro filme, são lançados no ano de 2003, as versões *Matrix Reloaded* (2003)

e *Matrix Revolutions* (2003). Conforme Bordwell e Thompson (2013), a série Matrix exploraria ainda, no primeiro filme, videogames que traziam informações do filme; e no segundo filme da trilogia, traria informações para o espectador, sobre dicas para progredir no videogame.

No final da década de 1990, início de 2000, surgem o aparelho de DVD e depois o Blu-ray, trazendo mais alternativas para que o cinema estivesse cada vez mais próximo do espectador, na comodidade de sua casa.

Nos anos 2000, surgem filmes como *O Tigre e o Dragão* (2000), do gênero Wuxia (artes marciais), do diretor nascido em Taiwan, Ang Lee, vencendo o Oscar de melhor filme estrangeiro. “As histórias de Wuxia são uma antiga tradição na China. Os wuxia foram guerreiros cavaleirescos surgidos na dinastia Ming (1368-1644). (...) combinavam a busca da perfeição com a habilidade no combate” (Leigh *et al.*, p. 292).

A década de 2000 foi ainda marcada por filmes que conseguiram impressionar mais por trazer a magia combinada a efeitos especiais, por meio de imprescindível tecnologia computadorizada, do que propriamente pelas histórias apresentadas. Filmes como *O senhor dos anéis: a sociedade do anel* (2001), de Peter Jackson, e a série *Harry Potter* (2001, 2002, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011), baseado na obra da escritora britânica J.K. Rowling, são representantes dessa época.

Em 2008, o filme *Quem quer ser um milionário?* do diretor britânico Danny Boyle, traz todo cenário e história de um menino indiano de Mumbai, que participa de um game show, onde tem que acertar todas as respostas para tornar-se um milionário. Entretanto, o enredo conseguiu agradar mais ao Ocidente do que à própria Índia, que ainda não teria seus filmes próprios e originais, reconhecidos por Hollywood como acreditavam merecer, por toda sua história e produções cinematográficas realizadas anualmente, que produz cerca de 800 filmes por ano (Duarte, 2009, p. 45). *Quem quer ser um milionário?* recebeu 8 Oscars, incluindo o de melhor filme e diretor.

Na década de 2010, filmes americanos de ação, velocidade e também ficção científica vem dominado as telas de cinema. A continuação da série de filmes iniciada nos anos 2000, *Velozes e Furiosos 5,6,7,8* (2011, 2013, 2015 e 2017 respectivamente), *Jurassic Park World: O Mundo dos Dinossauros* (2015), além do retorno da saga *Star Wars – Os últimos Jedi* (2017), dirigido por Rian Johnson. Modernizados e atualizados com os mais avançados recursos tecnológicos, essas são algumas das obras que vem sendo apresentadas nessa década.

Atualmente, com o acesso à internet e velocidades mais rápidas, bem como a chegada do streaming, forma de transmissão de som e imagem sem necessidade de downloads, como a proporcionada pela empresa Netflix, o leque de opções de filmes de todos os tempos e gêneros

estão disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar. E, combinado à comodidade do acesso via celular, pode-se assistir a filmes que estão liberados ou ainda pagar pelos que não estão, diretamente do celular.

Mas ainda se tem o desafio da chegada da internet em locais mais remotos, ou mesmo a disponibilidade de acesso do espectador ao streaming, que, apesar de tornarem-se populares rapidamente, requerem o pagamento de uma assinatura mensal, ainda que de baixo custo.

2.2 HISTÓRIA DO CINEMA BRASILEIRO

O Brasil teve seu primeiro contato com o cinema no Rio de Janeiro em 1896, apenas 9 meses depois da exibição inaugural do cinematógrafo na França em 1895. O evento considerado como primeiro registro cinematográfico em terras brasileiras, foi realizado no Rio de Janeiro, pelo italiano Alfonso Segreto.

Segundo Debois (2016), Segreto teria filmado a chegada do navio na Baía de Guanabara com um cinematógrafo que havia trazido de Paris. Para Ballerini (2012), apesar das incertezas sobre realmente quando e quem teria realizado o primeiro filme no Brasil, a versão que afirma ser Alfonso Segreto no Rio de Janeiro, é a mais recorrente.

A primeira sala fixa de cinema no Brasil, teria sido também no Rio de Janeiro, em 1897. Conforme Sabadin (1997), imagens em movimento, que incluíam brigas de gatos, bandas de música militares, um trecho de Paris, dentre outras, foram apresentadas no dia 08 de julho de 1896, na rua Ouvidor 57, no Rio de Janeiro. A projeção foi feita a partir de um aparelho denominado Omniógrapho, que seria o próprio Cinematógrafo parisiense, trazido por Segreto da França.

Até 1907, conforme Sabadin (1907), Alfonso Segreto e seu irmão Paschoal, que já atuava na área de entretenimento, foram “praticamente os únicos produtores cinematográficos do Brasil” (p. 231). Mas suas produções limitavam-se a registros em filmes de acontecimentos ligados à política e autoridades da época.

Somente a partir do século XX, que o cinema brasileiro começou a ganhar forma e a se popularizar. Segundo Ballerini (2012), entre o período de 1907 e 1911, houve um ciclo de produções de filmes nacionais, que resultaram em filmes como *Os Capadócios da cidade nova* (1908), *A viúva alegre* (1909), *A gueixa* (1909) e *Sonho de Valsa* (1910), tendo a literatura nessa época, tido um papel fundamental na inspiração para o desenvolvimento das obras.

Em 1913, a produção fílmica brasileira, *Os óculos do vovô*, de 1913 – a mais antiga preservada, foi dirigida pelo português Francisco dos Santos e filmada na cidade de Pelotas-

RS. O diretor também foi o roteirista e o ator no papel principal, representando o vovô. No filme, um menino apronta com seu avô pintando os óculos deste, fazendo-o pensar que estaria ficando cego; em seguida um médico é chamado para ajudar a resolver o problema de visão do avô do menino. Essa obra de importante relevância histórica para o cinema nacional, ficara por anos perdida - foi recuperada com a família de Francisco dos Santos e posteriormente restaurada pela USP.

Segundo Ballerini (2012), somente após a Primeira Guerra Mundial os Estados Unidos se organizaram como monopólio cinematográfico. Nesse tempo, o processo de exibição dependia também dos próprios produtores das obras. Conforme Nicolas (2004), assim que encerrou a Primeira Guerra Mundial, os americanos certificaram-se de agir de maneira mais firme e organizada na introdução de seus filmes nos mercados mundiais.

Mas ainda assim, o Brasil continuou suas produções nacionais, mesmo com a forte concorrência da exibição dos filmes americanos. Um princípio de reação a essa ação americana, viria a acontecer somente uma década depois, durante o governo Getúlio Vargas, o que será melhor detalhado na sequência.

Na década de 1920, surge o filme de comédia *Acabaram-se os otários*, de 1929, de Luiz de Barros, considerado o primeiro filme sonoro realizado no Brasil. Barros combinou o registro da ação dos atores pela câmera, com um gramofone reproduzindo o som já gravado anteriormente. Essa técnica é conhecida como *playback*, e usada até hoje, por artistas em suas performances, especialmente no palco.

Os anos 1930, foram relevantes para o desenvolvimento do cinema brasileiro, tendo muitas produções cinematográficas realizadas. A criação do Cinédia, que chegou a ter o nome de Cinearte, era um estúdio nacional que produzia dramas e comédias musicais, e buscava profissionalizar o cinema no Brasil, sendo o maior produtor de filmes nesse período. Com ele, surgem filmes como *Lábios Sem Beijos* (1930), dirigido por Adhemar Gonzaga e Humberto Mauro, o primeiro produzido Cinédia, que traz, conforme Salles *et al.* (1978), uma sofisticação para a época, tanto na escolha de elegantes personagens, quanto cenário sofisticado, e consegue mostrar momentos da mulher brasileira em transformação.

Outro, dos muitos filmes produzidos pela Cinédia, foi *A Voz do Carnaval* (1933), também resultado da parceria Gonzaga e Mauro, sendo esse último classificado por Desbois (2016), como “musicarnavalesco” (p. 31).

Na busca por maior amplitude e qualidade de som, a obra *A Voz do Carnaval*, foi o primeiro longa-metragem da Cinédia a usar aparelho de som ótico importado dos Estados

Unidos, conforme Salles *et al.* (1978). Segundo Nicolas (2004), a Cinédia realizou, durante sua existência, cerca de 50 filmes e um grande número de curtas e cinejornais.

Em 1931, Mário Peixoto, aos 18 anos de idade, cria o filme *Limite*, aos 18 anos de idade e que se tornaria seu único filme. Conforme Sabadin (1997), a obra *Limite* é um dos mais importantes longas-metragens do cinema mudo brasileiro. Para Ballerini (2012), Mário Peixoto hoje é considerado um precursor do cinema de arte no Brasil.

Sabadin (1997) destaca na obra de Peixoto, a linguagem intimista e o tom poético assumidos pelo autor, além das muitas fusões - passagens com sobreposição de uma imagem para outra, e dos cortes de cena criativos – interrupções de registro pela câmera.

Para Ballerini (2012), “*Limite* é uma obra-prima nacional, por seus cuidados técnicos, narrativa amarrada, e, principalmente pela beleza e ousadia da direção de fotografia, feita por Edgard Brazil” (p. 21).

Ainda na década de 1930, surgiria outra obra importante para o cinema brasileiro, como destaca Duarte (2009), o mineiro Humberto Mauro faria *Ganga Bruta*, em 1933, até hoje considerada uma importante obra do cinema nacional. O filme inicia com o drama de um engenheiro que mata a noiva na própria noite de núpcias, mas traz ainda, a retratação do serviço braçal dos trabalhadores brasileiros à época, com elementos de drama, aventura e romance.

Mas de acordo com Salles *et al.* (1978), *Ganga Bruta* levou quase 20 anos após seu lançamento para que começasse a ser reconhecida como uma obra-prima do cinema brasileiro. Para a época, a história não teria agradado ao público e às críticas, que não teria reconhecido a grandeza da obra à época, fracassando em bilheteria e saindo de cartaz poucas semanas após o lançamento.

Bergan (2012), referindo-se a *Ganga Bruta*, afirma que esta obra talvez tenha sido o primeiro grande filme brasileiro. *Ganga Bruta* contou ainda com acompanhamento musical em disco e trechos musicais de Villa-Lobos e do próprio Mauro.

Humberto Mauro ganhou reconhecimento por inúmeras obras que viria a realizar para o cinema nacional, por meio de seus filmes e documentários. Conforme cita Salles *et al.* (1978), Mauro, desde 1924 começava a realizar pesquisas fotográficas com amigos, além de ter tido experiência com teatro e breve contato com a literatura.

Mas ele se encontraria na atividade cinematográfica, inicialmente curioso pela máquina câmera e depois colocando seus pensamentos e sentimentos nas imagens em movimento, buscando priorizar sempre os cenários naturais, refletindo imagens da mata, cachoeira e a rica natureza brasileira, aos estúdios fechados. Segundo Sabadin (1997), em 1925, Humberto Mauro

realiza seu primeiro curta policial, chamado *Valadão, o Cratera*, apoiado pelo amigo italiano Pedro Comello, entusiasta do cinema.

Quando a primeira lei de proteção ao cinema brasileiro foi assinada, como informa Salles *et al.* (1978), em 04 de fevereiro de 1932, estabelecendo critérios para a filmagem - a exemplo de que, necessariamente as produções fossem feitas por empresas nacionais - Humberto Mauro estava presente no evento.

Mauro nasceu em Volta Grande – MG, mas sua base principal era na cidade mineira de Cataguases, onde criou um estúdio de filmagens chamado Phebo Brasil Film, chegando a receber um medalhão de bronze pelo filme *Tesouro perdido* (1927), pela Cinearte, revista brasileira sobre cinema da época.

Em 1937, acontece a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), pelo então presidente Getúlio Vargas. O Diretor do instituto era Edgar Roquette Pinto, que objetivava ajudar a criar produções nacionais, visando trazer à população, filmes que estivessem de acordo com os princípios e pensamentos aprovados pelo governo – inevitavelmente, tendo como pano de fundo a propaganda governamental.

O cineasta Humberto Mauro foi contratado pelo governo Vargas para produzir filmes, dentre eles, “educativos”, ressaltando, dentre outras questões, as qualidades do Brasil, “propagandeando” tanto interna quanto externamente, as belezas naturais, o progresso do país e as ações positivas do próprio governo.

Segundo Simis (2015), filmes educativos nesse contexto, eram “todos os filmes cujo entrecho musical ou figurado se desenvolvesse em torno de motivos artísticos afora aqueles cuja intenção fosse divulgar conhecimento científico” (p. 258).

O filme *O descobrimento do Brasil* (1937), conforme Salles *et al.* (1978), traz a única partitura cinematográfica feita por Villa Lobos, incluindo diálogos em Tupi para os índios, feitos pelo próprio Humberto Mauro.

O filme é um dos exemplos de produções feitas por Humberto Mauro, encomendado pelo governo Vargas, como uma das tentativas de usar o cinema como meio de divulgar a legitimação do governo do Estado novo e “educar” o olhar popular. Roquete Pinto e Getúlio Vargas, tinham a exata noção do poder do cinema, enquanto cultura de massa.

Segundo Salles *et al.* (1978), o que fez Humberto Mauro superar-se intelectualmente, foi a alegria de criar e o domínio da máquina de filmar - retratando que para Mauro, seria a câmera a parte mais importante da filmagem- num estilo particular, com personagens tipicamente brasileiros, demonstrando conhecer as diferentes nuances de seu povo.

A vasta obra geral de Humberto Mauro, realizadas antes e durante seus 28 anos trabalhando no INCE, segundo Salles *et al.* (1978), somaria mais de 200 filmes de curta e média metragem, e cerca de 12 filmes longa metragens, entre mudos e falados, garantindo a presença do Brasil, sobretudo, quando se trata em antologia universal do cinema. Humberto Mauro se tornaria um dos maiores nomes do cinema no Brasil até a atualidade.

Conforme Nicolas (2004), ao contrário da linearidade presente nos cinemas russo ou francês, o cinema no Brasil sempre foi feito de diferentes ciclos cinematográficos, e, a cada novo ciclo, o cinema brasileiro voltava ao seu nascimento.

Mesmo com centenas produções ocorridas no Brasil e com o Instituto de cinema criado pelo governo na época, o país começa a ter sua “cultura” mais difundida no cinema Hollywoodiano da década de 1930, por meio dos trabalhos da cantora e atriz portuguesa - que adotou o Brasil como lar, Maria do Carmo Miranda da Cunha, famosa mundialmente como Carmen Miranda.

Carmen Miranda chegou de Portugal para fixar residência no Rio de Janeiro, com apenas 1 ano de idade e com 19 anos veio a consagrar-se como musa do Rádio e conhecida nacionalmente cantando a marchinha de carnaval Taí, de seu professor de violão José de Barros. O reconhecimento do rádio, despertou interesse para que Carmen Miranda fosse convidada para o cinema.

Em 1932, Carmen Miranda estreia em *A Voz do Carnaval* e em 1935, atua em *Alô, Alô Carnaval*, que ficaria marcado por ter sido o primeiro grande sucesso popular “musicarnavalesco”, que mistura música popular com ritmo de carnaval, o qual participou cantando com sua irmã Aurora Miranda.

Em 1939, Carmen se apresentou com a roupa de baiana pela primeira vez em *Banana da Terra*. Sua vestimenta com chapéu de frutas na cabeça e vestido típico de baiana, marcariam seu personagem, despertando interesse dos empresários da Broadway, como Lee Schubert. Com seu estilo próprio de atuar e personagem únicos, a “pequena notável”, como era chamada, ganhou a atenção do mundo, e foi contratada pelos estúdios americanos MGM, com um dos cachês mais altos da época; atuava em filmes cantando e dançando em português e também em inglês, idioma que dominava perfeitamente.

Conforme Castro (2005), Carmen Miranda, teria realizado entre 1932 a 1938 cerca de 6 filmes no Brasil, seriam 8 no total, mas duas participações não teriam registros, e 14 filmes nos Estados Unidos, entre 1940 e 1952. Voltou ao Brasil em duas oportunidades antes de falecer em Los Angeles, EUA, em 1955, de ataque cardíaco.

O cinema brasileiro passa por muitas lacunas, com altos e baixos em suas produções. Na década de 1940, percebendo baixa nas produções brasileiras, especialmente no período do pós-guerra, o experiente produtor cinematográfico Alberto Cavalcanti, retorna ao Brasil buscando contribuir com a retomada do cinema nacional, após carreira no exterior.

Desbois (2016, p. 19), cita a importância de Alberto Cavalcanti, ex-vanguardista na França e documentarista na Inglaterra, como um esforço inicial de reconhecimento internacional da sétima arte no Brasil:

Dois dos dezoito filmes que começou a produzir no Brasil chamaram a atenção: *O Cangaceiro*, de Lima Barreto, sensação do Festival de Cannes 1953, e *Sinhá Moça* de Tom Payne e Oswaldo Sampaio, que recebeu, em 1953, o Leão de Bronze em Veneza e, em 1954, um Prêmio Especial do Senado em Berlim. Essas obras de técnica bem apurada – ainda que tradicional – constituíram a “certidão de nascimento” internacional do cinema brasileiro, propondo uma imagem bastante folclórica do país, embora mais séria e autêntica do que a classe das comédias musicais de Hollywood com a vulcânica e bananeira Carmem Miranda, até então, única embaixadora de seu país (de adoção).

Também no período de pós-guerra, e, como aposta para alavancar o cinema nacional, em 1947, nascia o Estúdio Atlântida. O estúdio ficaria conhecido por suas produções do gênero chanchada, derivado do já citado estilo “musicarnavalesco”.

A chanchada⁵ misturava comédia e musical, acompanhada quase sempre de um descompromissado linguajar coloquial, onde a ironia e o deboche eram presentes.

Para Nicolas (2004), a chanchada trazia, pela primeira vez no cinema brasileiro, a sintonia entre cinema e público. Uma das explicações pode ser a tentativa da busca da representatividade do Brasil e a identificação do espectador brasileiro com os personagens e histórias apresentados na tela.

Para Gomes (1997), as chanchadas marcaram as décadas de 40 e 50 com sua forma ingenuamente “tosca” de divertir o espectador por meio de seus filmes de baixo orçamento.

Em 1948, surge também o Estúdio Vera Cruz, inspirado nos moldes dos estúdios de cinema americanos, o qual teria como diretor Alberto Cavalcanti, que, conforme Nicolas (2004), teria trazido profissionais da Inglaterra para compor os seus colaboradores de fotografia.

Para Borgo *et al.* (2009): “O maior legado da Vera Cruz foi ter descoberto Amácio Mazzaropi (p. 23).” O ator Mazzaropi, representando o caboclo brasileiro, por meio de suas

⁵ Chanchada: Segundo Desbois (2016, *apud* Enciclopédia do cinema brasileiro), a chanchada é um gênero cinematográfico popular brasileiro, produzido nas décadas de 30,40 e principalmente 50, tendo sua produção realizada sobretudo no Rio de Janeiro.

vestimentas simples e sotaque caipira, eram o tipo de personagem que a Vera Cruz procurava, como forma de “popularizar-se” junto ao grande público - pois para muitos, esse estúdio era visto como elitista, como salienta Nicolas (2004). Nos filmes de Mazzaropi, o gênero da comédia predominava, mas também havia elementos de drama, romance e musicais.

Para Debois (2016, *apud* de Fernão P. Ramos e Luiz F. Miranda, 1996) “a chanchada tornou-se, para o bem ou para o mal, a forma mais visível e contínua da presença brasileira nas telas do país”. Ainda no início da década, são lançados os filmes *Aviso aos navegantes* (1950), e *Carnaval Atlântida* (1952).

Em 1957, O filme *Baronesa Transviada*, com os atores Dercy Gonçalves e Grande Otelo, torna-se um dos principais e populares representantes do gênero chanchada. Mas com o declínio de público, o estilo acabou perdendo sucesso anos depois e os estúdios brasileiros entraram em falência.

Era preciso renovação e atitude por parte daqueles que acreditavam na sétima arte no Brasil. Enquanto isso, as produções americanas ganhavam cada vez mais espaço e bilheteria.

O cinema brasileiro começa a retornar com mais força nos anos 1960. O movimento do Cinema Novo, ocorrido nessa década, inspirado em outros movimentos que aconteceram na Europa (especialmente pelo neorrealismo italiano e *nouvelle vague* francesa), enfatizava a liberdade narrativa, com uma vertente mais marxista, destacando em muitas obras a figura do trabalhador, do sofrimento da desigualdade social.

Conforme Nicolas (2004), o Cinema Novo surgiu com uma proposta de trazer mais “verdade” ao cinema, discutindo causas sociais e políticas. Uma das vertentes do movimento era gerar reflexões ao espectador, acerca de sua própria condição social e do país. As imagens trazidas nessas obras apresentavam pouco movimento e cortes.

Como enfatiza Ballerini (2012), o Cinema Novo marcou, por meio de seus filmes, um novo momento da cultura brasileira para o próprio Brasil e para o mundo, mostrando um cinema que trazia a liberdade de criação. Dessa fase do cinema novo, surgiram filmes como *Vidas Secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos e *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), de Glauber Rocha, sendo este último, o principal representante do Cinema Novo.

Conforme Labaki (1995, *apud* Arnaldo Jabor, 1994), em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* estava ali o herói miserável, mas também o matador que não era vilão. Bons e maus andavam num mesmo deserto metafísico criado por Glauber Rocha no Nordeste.

O cineasta Glauber Rocha nasceu em Vitória da Conquista, Bahia em 1939. Formou-se em Direito, mas durante a faculdade já se interessara pela expressão pelas artes. E essa expressão particular, ele encontraria no cinema, que foi o canal moderno que encontrou para

dar vazão à comunicação de seus pensamentos. Sua filmografia incluía curtas e documentários, e conforme Gomes (1997), soma-se a 15 obras.

Glauber Rocha já reunia, no final de 1950, jovens aspirantes a cineastas em reuniões em locais informais no Rio de Janeiro, para discutir os problemas da arte cinematográfica no país, conforme salienta Gomes (1997). Foram essas reuniões que proporcionariam a criação do Cinema Novo.

O filme *Barravento* (1962), de Rocha, foi premiado no Festival Internacional de Cinema da Tchecoslováquia, em 1964. A obra fala sobre o drama de um negro que com a educação adquirida posteriormente, retorna a seu povo para tentar libertá-los do domínio da religião que fora imposta na comunidade.

Em 1965, como destaca Mascarello (2008), Glauber Rocha já era um cineasta reconhecido internacionalmente. Ainda para Gomes (1997), Rocha buscava um cinema que pudesse ser inovador, quebrando barreiras, com uso de linguagem comum ao povo e sem fronteiras.

Para Bergan (2012) o filme de Rocha “*Terra em transe* (1967) inaugurou sua fase mais urbana, e é considerado o filme mais importante e polêmico de sua carreira” (p. 356).

Para Gomes (1997), Rocha defendia que a movimentação da câmera era o mais importante para se criar um conteúdo novo, gerando novas experiências para o espectador, que, diante das revelações trazidas pela câmera, não assistiria a seus filmes de forma alienada. O *slogan* do Cinema Novo, conforme afirma Gomes (1997), era: “uma ideia na cabeça e uma câmera na mão.”

Para Glauber Rocha, a câmera tinha o poder de revelar o Brasil de forma “desnuda” ao brasileiro; o “olhar” da câmera, era o próprio olhar de Rocha, sobre suas convicções a respeito de temas como injustiça social, política e poder. Com isso, acreditava que qualquer pessoa que tivesse uma ideia e uma câmera na mão, poderia fazer um filme, entretanto, defendia que o cinema deveria servir como meio de conscientização para uma transformação social; e, por meio do que poderia revelar a câmera, abordar a realidade da situação de um país, com imagens “cruas”, reais, sem se preocupar com a beleza estética fílmica, pois isso, Hollywood já fazia.

Para Nicolas (2004, *apud* Bastos), Glauber Rocha é a maior experiência cinematográfica do Brasil, tendo conseguido, aos 22 anos, deixar um filme para a história do cinema mundial, registrado no museu de Nova York.

De acordo com Ballerini (2012), o Cinema Novo teve um segundo período a partir de 1965, especialmente trazendo filmes que retratavam a temática do golpe militar e suas

consequências. Obras como *Terra em Transe* (1967), de Glauber Rocha e *Pindorama* (1970), de Arnaldo Jabor, são alguns representantes dessa fase do movimento.

Gomes (1997, *apud* de Anselmo Duarte, 1993), ressalta que o Cinema Novo teria sido classificado por Anselmo Duarte, como um “cinecídio”; ou seja, a morte do cinema brasileiro, alegando que este possuía mais defeitos do que qualidades, o que Gomes (1997), pondera: “(...) é inegável, contudo, que jamais havia ocorrido antes no país um processo coletivo com a amplitude, o valor e o sentimento que o Cinema Novo passou a exprimir” (p. 142).

A intenção de Glauber em gerar discussões e pontos de vista, obteve sucesso, pois mesmo com reconhecimento internacional conquistado, sua obra ainda é motivo de diferentes posicionamentos por parte de cineastas brasileiros.

Conforme destaca Mascarello (2008), Glauber se basearia na crise dos países latinos, que, explorados e “sem muita identidade”, preferiam esconder suas mazelas, como a miséria e principalmente a fome - que sempre assolava o país nessa época-, e que era ocultada pela mídia e pelo próprio povo, que demonstrava uma preferência pelos filmes “belos”.

Glauber destacava o Brasil como o país do subdesenvolvimento, tendo a mazela da fome, como o “alimento” do sistema opressor. O “descortinamento” da fome e suas diversas consequências, era o cerne das principais obras de Glauber Rocha. Ele faleceria em agosto de 1981, no Rio de Janeiro, aos 42 anos, em decorrência de uma pneumonia.

A produção nacional seguia também com obras consideradas do que se chamou de “Cinema Marginal”, entre final da década de 1960 e início de 1970. Essa denominação, conforme Labaki (1998), se referia a um movimento para uma maior abertura de produções consideradas “b”, ou independentes.

De acordo com Ballerini (2012), o Cinema Marginal surge logo após o AI-5, influenciado pela antropofagia⁶ modernista de Oswald de Andrade. Os participantes desse movimento, objetivavam trazer uma linguagem mais acessível para o público e criticavam os filmes muito “intelectualizados” que acabavam sendo entendidos por público mais elitizado.

Segundo Duarte (2009, *apud* Xavier, 2001): “(...) capitaneado principalmente por Ozualdo Candeias, Rogério Sganzerla e Júlio Bressane, rompem com a ideia de que os filmes, deveriam, em primeiro lugar, agradar ao público. Um dos exemplos de filmes desse movimento é a obra *O Bandido da Luz Vermelha* (1968), de Sganzerla, que traz mistura filme policial e comédia, tendo como base a vida urbana e a injustiça social.

⁶ Antropofagia: foi um manifesto literário escrito por Oswald de Andrade, publicado em maio de 1928, que tinha por objetivo repensar a dependência cultural brasileira, valorizando a arte nacional.

Para Nicolas (2004), *O Bandido da Luz Vermelha* é um filme que mostra ao próprio país seu estado de fome e culpa, os limites entre a política e o crime. Outro filme que também foi originário do Cinema Marginal, é *O Anjo Nasceu* (1969), de Júlio Bressane, que mostra a trajetória de dois marginais e os crimes sem propósito que eles cometem.

O filme de Bressane, conforme Labaki (1998), ainda ironizaria os padrões estéticos do Cinema Novo, como trazer cenas, paisagens e destaque de detalhes que não trazem ‘nenhum’ significado ao filme. Conforme Ballerini (2012), considera que o Cinema Marginal compreendeu o período entre 1968 a 1973.

No final da década de 1960 e início dos anos 1970, surge outro gênero, a Pornochanchada. A Pornochanchada é uma derivação da chanchada, mas com um propósito muito claro de erotização e uma forma de manifestação da liberdade individual, como uma forma de arte contraventora.

Como ressalta Nicolas (2004), o elemento erótico fica mais “evidente” nesse tipo de filme. Muitos ainda confundem o estilo pornochanchada, com introdução de cenas de nudez e sexo, com o estilo chanchada, que envolvia musical, comédia, e enredo debochado, em sua maioria, sobre situações cotidianas.

Em 1969, é criada a Embrafilme - Empresa Brasileira de Filmes Sociedade Anônima. Seu objetivo era trazer fomento e incentivo à criação de filmes brasileiros, além de promover a distribuição dos mesmos. Conforme Nicolas (2004), a Embrafilme teria recriado padrões de organização para o cinema brasileiro, reorganizando a produção de filmes nacionais.

A criação da Embrafilme, incentivada pelo mesmo governo ditatorial que impunha censura às obras cinematográficas, havia constatado que o cinema, assim como outros meios de reprodução de massa, poderia ser mais um canal eficiente a seu favor, assim como o rádio e a televisão. E, com esse intuito, e com a promessa de diminuir a rigidez de regras, burocracias e a censura em geral, conforme aponta Nicolas (2004), o governo “resolveu que a indústria cinematográfica era estratégica” (p. 96).

A partir de 1973, houve um crescimento da participação da divisão do cinema nacional no Brasil, chegando este a ter 35% do mercado cinematográfico na década de 1970. E no governo Geisel, em 1975, a Embrafilme torna-se uma produtora, com o intuito de valorizar o produto nacional e a indústria cultural.

Conforme Nicolas (2004), filmes como *Vai trabalhar Vagabundo* (1973), de Hugo Carvana, *Xica da Silva* (1976), de Cacá Diegues, *Bye, Bye Brasil* (1980) e *Dona Flor e seus dois maridos* (1976), de Bruno Barreto, são alguns dos exemplos de obras resultadas do período Embrafilme.

Para Oricchio (2003), a denominação “cinema nacional” passa a ser popularmente associado ao nome empresa estatal Embrafilme, motivo sempre de intensas críticas por parte de muitos cineastas e intelectuais. Glauber Rocha, um desses críticos, via essa “associação” como prejudicial e limitadora à arte do cinema no Brasil.

Conforme Nicolas (2004, p. 7):

O cinema brasileiro competiu muito mais com o filme comprado nas feiras por exibidores do que com o cinema americano que, com toda a quantidade de filmes que tinha, não ocupava todo o espaço (...). Os filmes brasileiros então não prejudicavam a arrecadação dos filmes americanos, mas ainda assim, por acordos comerciais entre Brasil e Estados Unidos, havia a “obrigação” do país em comprar e exibir filmes americanos, em troca de produtos agrícolas, por exemplo, que eles compravam do Brasil.

Os anos 1980 foram marcados por crise na indústria cinematográfica brasileira, mas ainda assim, houve produção de curtas, longas e documentários, ainda que no ano de 1985 tenha predominado as produções de filmes eróticos. Mas entre os anos 1980 e início da década de 1990, também foram produzidos longas de comédias nacionais, popularizados pelo quarteto humorístico *Os trapalhões*.

Eles realizaram 23 filmes no período, sendo alguns deles, como *Os Vagabundos Trapalhões* (1982) e o filme *Os trapalhões na Serra Pelada* (1982), visto por um público de 4 milhões de espectadores (Borgo *et al.*, 2009). Para Ballerini (2012), sucessos como os conquistados pelos Os Trapalhões e outros filmes que trazem atores conhecidos do grande público, mostravam o poder e a influência da televisão no cinema.

Como salienta Nicolas (2004), apesar das crises internas e externas, o cinema entrou nos anos 80 produzindo filmes de qualidade, alguns deles obtendo sucesso internacional, como, *O Beijo da Mulher Aranha* (1985), de Hector Babenco, um drama sobre dois prisioneiros que desenvolvem uma amizade na cela e que contou com elenco internacional, sendo inclusive premiado com o Oscar de melhor ator para William Hurt, e *Eu sei que vou te amar* (1986), de Arnaldo Jabor, que trata sobre o drama de um casal de namorados que decide se separar e que depois se reencontram para tratar da própria relação. Essa obra premiou Fernanda Torres como melhor atriz, no Festival de Cannes daquele ano.

Diante de diferentes problemas que foram se agravando, como de cineastas insatisfeitos por não terem seus projetos financiados pela Embrafilme, além do desinteresse pelo novo governo, conforme Nicolas (2004), por ser considerada produto de um passado equivocado e estadista, a mesma foi fechada no início dos anos 1990. De qualquer maneira, é inegável a contribuição dada pela Embrafilme ao cinema brasileiro no período.

Para Nicolas (2004): “O modelo de produção da Embrafilme entrou em crise junto com a crise econômica que se acentuou no país. Ela tentou em vão encontrar soluções, viabilizando um número maior de filmes para que eles trouxessem mais retorno comercial, mas não conseguiu reverter o quadro”. (p. 122).

Ballerini (2012), alega que foram vários os fatores que levaram ao fim da Embrafilme, como desgaste financeiro agravado pela falta de interesse do governo militar pela empresa, a popularização do videocassete, que trazia a comodidade ao espectador, e, ainda, a alegação do ministro da cultura da época de que a Embrafilme não conseguiu ter um propósito claro de função e não mais se adaptava ao modelo de governo. Entretanto, o real motivo do fechamento da Embrafilme, foi a decisão do presidente Fernando Collor de Mello em acabar com a mesma.

Collor, com sua política de abertura comercial e liberalização de mercado, acabou por não proteger, inclusive o cinema brasileiro, da entrada de produtos culturais estrangeiros. Ou seja, não havia interesse na manutenção do cinema nacional, por parte das autoridades brasileiras. Conforme afirma Ikeda (2015, p. 7):

Em março de 1990, por meio da Medida Provisória 151/90, o presidente Fernando Collor de Mello anunciou um pacote de medidas que pôs fim aos incentivos governamentais na área cultural, extinguindo diversos órgãos, entre eles o próprio Ministério da Cultura, transformado em uma secretaria de governo. Na esfera cinematográfica, houve a liquidação da Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme), do Conselho Nacional de Cinema (Concine) e da Fundação do Cinema Brasileiro (FCB), que representavam o tripé de sustentação da política cinematográfica em suas diversas vertentes.

Como uma das consequências diretas do fechamento da Embrafilme, no ano de 1992, foi lançado apenas 3 filmes nacionais foram lançados comercialmente, como afirma Ikeda (2015), representando naquele ano uma participação do cinema brasileiro inferior a 1%.

O início da retomada do cinema nacional, acontece com a Lei do audiovisual, de 1992. Com essa lei, as empresas que apoiam financeiramente os filmes produzidos no país, tem parte do investimento abatido em seu imposto de renda. O filme *Carlota Joaquina* (1995), foi uma das obras realizadas nesse contexto e segundo Borgo *et al.* (1999) “tido como o marco inicial da Retomada” (p. 31).

O filme de Carla Camurati levou ao cinema 1,2 milhões de espectadores e tornou-se importante, não pelo número de espectadores que trouxe, mas, pelo significado da obra em geral, reascendendo a credibilidade do cinema brasileiro. Uma obra que, por meio de seus personagens históricos e caracterizados de forma “tragicômica”, de diálogos irônicos, consegue despertar o interesse do público a retornar ao cinema para, necessariamente, assistir a uma

produção cinematográfica brasileira; em um período onde, até então, o espectador do país esperava por filmes americanos de ação ou aventura para sair de casa.

O filme *O Quatrilho*, também de 1995, de Fábio Barreto, recebe indicação ao Oscar de melhor filme estrangeiro, impulsionando outras produções nacionais dos próximos anos, como, *O que é isso companheiro?* (1997), além do também indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro *Central do Brasil* (1998).

Esse último ganhou o Urso de Ouro no Festival de Berlim de melhor filme no mesmo ano, trazendo um novo impulso para a realização de produções nacionais de qualidade. Para Nicolas (2004, *apud* Lula Vieira) “a indústria deixou de ser tão cultural para ser mais voltada a uma relação com o mercado, mais profissionalizada” (p. 140). E ele também estaria referindo-se aos investimentos e acabamentos dos filmes dessa época que eram diferentes da época da Embrafilme.

A gigante Rede de Comunicação Globo, fundada pelo jornalista e empresário Roberto Marinho, falecido aos 99 anos em 2003, é a maior rede de comunicação do país, influenciando, à sua maneira, todos os segmentos da sociedade, com sua ideologia, crenças e valores, transmitidos por meio de sua programação televisiva.

Conforme Ballerini (2012), desde a criação da Globo Filmes, sob o comando de Daniel Filho, o padrão dos filmes nacionais, acabou por tornar-se o padrão de filmes da própria Globo. Esse “selo” de qualidade “global”, acontece desde décadas anteriores, pois a televisão, com seu poder de chegada a diferentes classes sociais, sempre promoveu e alçou seus atores, roteiristas e diretores para o cinema, mesmo quando não tinha seu nome totalmente associado à uma produtora de filmes.

Ainda segundo Ballerini (2012), a Globo não apenas investe na produção dos filmes, mas depois da obra pronta, ela cede espaço em horário nobre para a promoção do filme. Essa postura da Globo filmes divide opiniões entre os cineastas, uns defendendo sobremaneira a divulgação do cinema nacional de qualquer forma, e outros questionando a falta de investimentos reais da Globo em diferentes projetos cinematográficos, onde, necessariamente, se criasse um acordo de coprodução mais vantajoso junto às produtoras e distribuidoras, visando à promoção da soberania do cinema nacional.

Mas, uma vez que as distribuidoras e produtoras também são as *majors*⁷ americanas, as possibilidades de mudanças ou novos acordo parecem ser mais desafiadores. Conforme

⁷ Majors: as gigantes da indústria cinematográfica americana, como MGM, Fox, Warner Bros., Paramount, entre outras.

Ballerini (2012) a Globo, que acabou firmando-se a partir de 1998 como a maior produtora de cinema do país, “optou” então em não se tornar distribuidora de filmes, por alegar não conseguir competir com as distribuidoras internacionais.

Ainda conforme o autor, atualmente a Globo Filmes atua em parceria com “produtores independentes e distribuidores em regime de produção” (p. 113). Essa afirmação de Ballerini é confirmada no próprio site da Globo Filmes.com que informa sobre sua atuação: “Suas atividades se baseiam em uma associação de excelência com produtores independentes e distribuidores nacionais e internacionais”.

Conforme Ikeda (2015), a Globo Filmes assegura para si, parte dos direitos da obra cinematográfica, como percentual do direito de comercialização, percentual dos direitos de produção, e aquisição de direito de exclusividade à primeira exibição, realizada na grade de programação da emissora.

Ainda segundo Ikeda, os grandes sucessos de bilheteria, especialmente a partir de 2003, se deram pela combinação da Globo Filmes e a captação de recursos pelo artigo 3º. da Lei do Audiovisual. Esse artigo consta no site da Ancine (Agência Nacional do Cinema):

O artigo 3º-A foi criado com o objetivo de estimular a associação entre cinema, televisão e produção independente no Brasil, abrindo mais espaço para a veiculação de obras audiovisuais nacionais nas grades de programação brasileiras e também no exterior. O dispositivo foi introduzido na Lei do Audiovisual pela Lei nº 11.437 de 28 de dezembro de 2006 e regulamentado pelo Decreto nº6.304, de 12 de dezembro de 2007.

A presença da Globo Filmes como coprodutora e seu poder de divulgação das obras fílmicas, com ampla audiência em seu canal televisivo, a coloca numa posição privilegiada em relação às outras formas de marketing cinematográfico, o que contribui para a possibilidade de arrecadação positiva nas bilheterias por todo o país.

Conforme Ikeda (2015), a Globo trabalha a produção publicitária do filme coproduzido, num processo conhecido como *Crossmedia*, que seria o uso das diversas mídias e plataformas de comunicação digital e off-line.

E num mercado extremamente “sensível” financeiramente para investimentos artísticos, como o mercado brasileiro, ter milhares de expectadores para recuperar custos e, poder gerar novos investimentos no cinema nacional, torna-se imprescindível- ainda que não se negue em muitos aspectos, todas as restrições que isso envolvem o mercado nacional, como a criação de obras no intuito prioritário de atender ao mercado da indústria cultural.

Os anos 2000 foram marcados por produções como *Cidade de Deus* (2002), drama de Fernando Meirelles, que relata a vida de dois jovens de uma favela carioca, tendo recebido quatro indicações ao Oscar, de melhor direção, roteiro adaptado, fotografia e edição. Meirelles, após o sucesso do filme dirigiu o longa britânico *O jardineiro fiel* (2005), suspense sobre um marido que procura descobrir sobre o assassinato da esposa e se depara com algumas revelações.

Outro filme que trouxe destaque ao cinema brasileiro no início dos anos 2000, foi *Carandiru* (2003), de Hector Babenco, que aborda sobre a rotina da casa de detenção, massacres e os desafios enfrentados diariamente no local.

Outros filmes de destaque do período foram: *Zuzu Angel* (2006), de Sérgio Rezende, um drama biográfico, que trata da luta da estilista brasileira Zuzu Angel para obter a verdade sobre a morte de seus filhos.

O filme *Tropa de Elite* (2007), filme policial de sucesso de José Padilha, que traz a rotina do batalhão de operações especiais da polícia, liderado por um capitão que não se deixa corromper pelo sistema. Assim como havia feito *Central do Brasil* (1997), *Tropa de Elite* ganhou o Urso de Ouro de melhor filme do Festival de Berlim.

Entretanto o período da pós-retomada, mesmo com longas de sucesso, parece ter trazido consigo a pesada e repetida inserção de elementos como fome, corrupção e violência de um Brasil que talvez o próprio país não faça mais tanta questão de ver refletidos no cinema, ou ainda, prefira a variedade nos temas centrais das obras nacionais. Mesmo assim, o número de espectadores de filmes com esses elementos presentes, parece acabar motivando produtores e roteiristas a não sair muito dessa seara.

Ballerini (2012), diz que a “favelização” do cinema brasileiro, se deu com filmes como *Cidade de Deus* (2002) e *Tropa de Elite* (2007), mas que se torna importante ressaltar que a estética do cinema brasileiro desse século, não pode ser marcada por rótulos, já que se tem, por exemplo, outro estilo de filme que tem trazido as grandes bilheterias para o cinema nacional, que são as comédias.

As produções na década de 2010, continuam a crescer. O ano de 2013 foi marcado por mais de 127 longas lançados. O filme *Tropa de Elite 2* (2010), contou com um público de mais de 11 milhões de espectadores. O Brasil vem destacado diretores, atores e produtores que ganharam projeções internacionais, como os casos do diretor José Padilha e do ator Wagner Moura, de *Tropa de Elite*, o qual atuou no filme de produção americana, *Elysium* (2013).

Outro brasileiro, mas que vive no Estados Unidos, o diretor e produtor Carlos Saldanha, vem destacando-se por seus trabalhos de direção nos filmes de animação *Rio* (2011) e *Rio 2*

(2014), mas antes já havia dirigido outras animações, como as da série *A Era do Gelo* (2002, 2006, 2009), além de *Robôs* (2005).

Atualmente, a comédia produzida pela Globo Filmes, tem sido o gênero brasileiro predominante. Mesmo utilizando-se de humor muitas vezes repetido e previsível em seus filmes, - mas que atrai espectadores por contar também com atores famosos da televisão, tem conseguido público às salas de cinema nacional.

É inegável a “onipresença” do cinema estrangeiro, particularmente o americano, no cinema nacional – condicionando, restringindo, e, por vezes, anulando a autonomia da indústria cinematográfica brasileira. Não seria complicar a entrada de filmes estrangeiros no Brasil, mas disputar, em melhores condições, a exibição dos filmes nacionais nas salas de cinema no país.

Como reforça Ballerini (2012), o setor cinematográfico é o mais complicado para conseguir financiamento, pois ao contrário de Exposições e Teatro; o processo de desenvolvimento dos filmes leva mais tempo como já ressalta Ikeda (2015), e existe ainda a desconfiança de investidores, além do fator histórico da questão da falta de garantia de que um filme produzido será distribuído. Acrescente-se ainda, a concorrência com as produções de Hollywood, e a proteção das *majors* com a distribuição de filmes americanos mesmo em solo brasileiro.

O cinema brasileiro está em constante busca de sua identidade e evolução como indústria; não especialmente a quantidade, mas à variedade das produções que chegam ao grande público, e, sobretudo à questão da distribuição de filmes nacionais nas salas de exibição no país - o que desde sempre foi uma das grandes (senão a maior) barreiras para o avanço e incentivo ao cinema nacional, segundo Ikeda (2015).

Segundo Ballerini (2012), o século XXI pode trazer uma mudança considerável no maior acesso de público ao cinema, com a disponibilização de salas de exibição em supermercados, onde pessoas que não seriam tão acostumadas a frequentar as tradicionais salas de cinema, passassem a ter mais oportunidades para tal.

Mas há ainda a questão do valor do ingresso para o perfil de público que se quer agregar – se forem praticados os mesmos preços que os aplicados nas salas de shopping, por exemplo, será um desafio essa conquista. Sobretudo, haverá sempre a polêmica entre os cineastas, sobre se fazer ou não cinema brasileiro visando o público, o que por muitos profissionais da área é visto como se realizar um trabalho comercial, e não artístico, com a personalidade impressa de seu autor.

Como salienta Ballerini (2012), haver um cinema diversificado, onde não haja compromissos unilaterais para agradar a um único perfil de público, sem exclusões, seja de

cinema de gosto intelectual ou do grande público, seria o cenário mais propício para o desenvolvimento do cinema brasileiro.

Conforme Nicolas (2004, *apud* de Cacá Diegues, 2004), ao contrário da linearidade presente nos cinemas russo ou francês, o cinema no Brasil sempre foi feito de diferentes ciclos cinematográficos, e, a cada novo ciclo, o cinema brasileiro parecer “voltar” ao seu nascimento. A busca pelo constante apoio moral, financeiro e governamental, acaba por tornar-se um lugar comum ao cinema brasileiro.

Outra questão importante, como destaca Mascarello (2008), refere-se em relação entre a dicotomia entre fazer-se um cinema de mercado, com rapidez de produção, e realizar um cinema de experimentação estética.

Tornar imperativo qualquer das opções e estilos de se fazer cinema culminará em restrições de gênero, pois o país, em menor ou maior proporção, tem público para diferentes estilos. Mas há que haver real interesse em promover investimento na variação de gêneros fílmicos para o público brasileiro.

3 A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

3.1 A IMAGEM CINEMATOGRAFICA

Como visto anteriormente, o primeiro registro oficial de imagens em movimento, foi atribuído aos irmãos Lumière, em sua apresentação em Paris, em 1895, por meio da utilização do aparelho cinematógrafo. E essa projeção das imagens em movimento é possível, devido à diferentes combinações como a técnica e a fisiologia humana. Conforme nos traz Rodrigues (2007), a projeção acontece pela técnica da inserção de 24 fotogramas a cada segundo de imagem, que, projetadas numa tela, produzem a sensação de movimento da mesma.

Ainda segundo Rodrigues (2007), uma explicação para que nossos olhos sejam “enganados” pela reprodução das imagens em movimento, é devido ao conceito da visão persistente - fenômeno que significa, resumidamente, que toda vez que vemos um objeto que reflete luz brilhante, esse mesmo objeto permanecerá, em nossa retina, por décimos de segundo até que este desapareça por completo.

Além disso, como traz Braune (2011), o “ver” como movimento, não se resumiria a simplesmente o ato de “olhar”, mas estaria sim, mais ligado ao pensamento, “da racionalização, da decodificação, da memória”, por mecanismos que acionamos quando vemos. Aumont (2007), reforça a questão da diferença de que o olho “não é o olhar”; ou não somente ele, sendo fundamental se levar em conta quem está vendo, sob quais perspectivas, quais suas percepções e interpretações sobre o que está vendo.

Quanto à visão das imagens em movimento pelos espectadores, segundo Bernadet (1980), foram estas que caracterizaram o cinema, fazendo com que esse movimento passasse a ser considerado capaz de produzir uma “impressão de realidade” - o que, para o autor, foi a razão do sucesso do cinema nos primórdios. Ainda para o autor, artes como a pintura e a fotografia, não conseguiram produzir essa impressão de realidade justamente porque a essas faltava um item fundamental, que seria o movimento. Esse conceito é também reforçado quando Betton (1984) que afirma que “o cinema é essencialmente movimento” (p. 20), se referindo à essa característica em relação às outras artes; mas como veremos, o cinema não pode ser reduzido somente a definição.

Sobre o poder da imagem em geral, Mitterand (2014, p. 9, *apud* Julien Gracq, 1995), afirma que “a imagem não sugere, não evoca: ela é, com uma força de presença que o texto escrito nunca tem, mas com uma presença que exclui tudo o que não seja ela”. Mas o cinema

permite sim a imaginação, haja vista as diferentes sensações e reações individuais que um filme provoca a cada espectador. Como traz a Aumont (2007), ainda que a imagem seja universal ela será sempre particularizada.

Ainda para Aumont (2007), a nossa visão sobre as imagens realiza-se sob a influência de diferentes contextos:

- Contexto social: todos os contextos onde o indivíduo está inserido socialmente, como o círculo familiar, de amigos, vizinhos, etc.;
- Contexto institucional: quais instituições ou organizações fazem parte do universo do espectador;
- Contexto técnico: o grau de conhecimento do espectador sobre as tecnologias aplicadas às imagens e sua manipulação; a visão técnica do cinema.
- Contexto ideológico: sobre crenças e ideologias do espectador, como suas posições políticas, religiosas, morais, dentre outras.

Esses conceitos são reforçados de alguma forma por Martin (2009), quando o mesmo salienta que a imagem mesmo sendo “exata” na figura de sua representação, pode ser ambigualmente interpretada pelo espectador.

E seria a conjunção de fatores “situacionais”, que influenciariam diretamente em uma perspectiva de entendimento da obra, como nos contextos acima mencionados, que norteariam a relação do espectador com a imagem; relação à qual podem trazer reforço ou negação do espectador sobre as imagens às quais está em contato. Mas haveria ainda a relação de indiferença, para aqueles espectadores que, por diferentes razões pessoais, não têm reação aparentemente positiva ou negativa em relação às imagens.

Conforme Hunt *et al.* (2013), cada imagem pode contar uma história, gerando inúmeras impressões acerca da mesma; ou seja, geralmente realizamos “leituras” e interpretações a partir da imagem que nos é apresentada. Como reforça Martin (2009), a imagem funcionaria como elemento base da linguagem do cinema, compondo, associado às técnicas escolhidas pelo diretor, a narrativa proposta à obra, conceitos os quais veremos na sequência nesse trabalho.

Segundo Carrière (2015, p. 54): “toda visão é relativa e necessariamente incompleta (..)”. E essa afirmação pode ser aplicada ao cinema, com o pensamento de Bordwell e Thompson (2013), de que as mídias baseadas na imagem em movimento somente existem

porque a visão humana não é perfeita, salientando que mesmo com alto grau de sensibilidade, o olho humano pode ser enganado.

E a partir das imagens recebidas, segundo Betton (1984), emitimos julgamentos e opiniões como algo inerente a nós, acessado e complementado por informações que temos guardadas em nossa memória:

Não conseguimos ter consciência direta do mundo que nos cerca sem interpretações, sem julgamentos (...)...enriquecido por experiências anteriores, nosso cérebro acrescenta aos dados de nossos sentidos um grande número de propriedades (...). Além disso, sabemos que podemos ser facilmente enganados pelos nossos órgãos dos sentidos (ilusões de ótica, ilusões sonoras, etc...). (p. 6).

Conforme nosso cérebro vai recebendo diferentes informações e se vai adquirindo experiências com imagens e sons, dentre outras, vai se somando à informações que já temos armazenadas, o que também influenciará nosso “julgamento” sobre, por exemplo, a imagem que vemos ou o som que ouvimos no momento. Sobre a afirmação do autor, de que sabemos que podemos ser enganados pelos nossos sentidos, pode ser complementada de que, essa “consciência” de que somos iludidos, por mais que seja comum ao espectador, para muitos destes, no momento da projeção ela é “reservada” para que a ilusão proporcionada pela obra e a imaginação do espectador possam fluir “livremente”.

Menezes (1996), complementa que ao vermos as imagens em movimento, por meio de um filme, é como se entrássemos em um “estado de suspensão”, comparando a entrarmos em um túnel que nos conduziria a desligar-nos das relações com o nosso mundo, transportando-nos para um outro lugar, tempo e espaço.

Mas segundo Aumont (2007), só pode haver ilusão se duas condições forem satisfeitas:

Condição perceptiva: o sistema visual deve ser, nas condições em que está colocado, incapaz de distinguir entre dois ou mais perceptos⁸. Ex.: no cinema, em condições normais de projeção, o olho é incapaz de distinguir o movimento aparente produzido por *efeito-phi*⁹, de um movimento real.

Condição psicológica: o sistema visual, colocado diante de uma cena espacial mais complexa, entrega-se a uma verdadeira interpretação do que percebe. A ilusão só se produzirá, se produzir um efeito verossímil: ou seja, se oferecer uma interpretação plausível (mais plausível do que outras) da cena vista. (p. 97).

⁸ *perceptos*: conjuntos de percepções e sensações.

⁹ *efeito-phi*: é uma ilusão de ótica descrita por Max Wertheimer, em 1912, o qual afirma que a sensação de movimento é causada por uma sucessão de imagens.

Como reforça Menezes (1996), torna-se curiosa a nossa “permissão” em acreditarmos nas imagens, antes que despertemos para a desconfiança da veracidade das mesmas.

O cinema passou por mudanças técnicas e significações que foram ganhando formas e interpretações, até que desenvolvesse uma linguagem recorrente entre os cineastas.

Como já mencionado anteriormente, por Duarte (1999, p. 33, *apud* Carrière, 1955), houve uma época em que as primeiras exhibições de filmes narrativos tinham a figura de um *explicador* – “um homem que, de pé ao lado da tela, ia explicando para o público, o que os personagens estavam fazendo”.

Na concepção de Rodrigues (2007), o cinema, composto por imagens em movimento projetadas em uma tela, busca, para contar uma história envolvendo dramaticidade, recorrer a outros elementos que complementem a narrativa, apresentando todo o contexto dramático. Como por exemplo, introduzindo uma música triste, no momento do enterro de um personagem no filme, para potencializar a dor, o clima triste e melancólico na cena; ou mesmo, seus cineastas recorrem ao uso de vestimentas que possam remeter a um estereótipo aos seus personagens.

Como por exemplo, a combinação de calça jeans, jaqueta preta de couro, cabelo volumoso e alto, e uma feição de “bad boy”, criaram o estereótipo do personagem rebelde, Jim Stark (James Dean) no filme *Juventude Transviada* (1955), de Nicholas Ray.

Cada filme atrairá o espectador por diferentes razões e será sempre interpretado de maneira individualizada pelo mesmo, despertando sentimentos divergentes em cada um. Pois, como salienta Chartier (1998), há uma “apropriação” por parte do espectador, que passa a fazer parte da obra, pois participa da mesma, vendo, lendo interpretando, sendo, portanto, um consumidor ao mesmo tempo que um autor. Sendo assim, cada obra receberá diferentes significações por cada pessoa, pois segundo o autor, quando por exemplo, uma obra está sendo lida por outro, ela já passa a ter uma segunda interpretação, ganhando o sentido de uma nova obra em relação àquela a qual o autor havia escrito. Como afirma Chartier (1998, p. 70- 71): “a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um significado outro”.

Para Hunt *et al.* (2013, p. 3): “muito do poder do cinema está em nos envolver no espetáculo e ao mesmo tempo nos desafiar intelectualmente”. Mas o cinema também é visto como uma arte que gera certo ‘conforto’ ao espectador, pela comodidade trazida enquanto

entretenimento. Esse conceito é reforçado por McLuhan (2014), que classifica o cinema como um dos “meios quentes”, que, assim como o rádio, são meios que não deixam muita coisa a ser preenchida ou completada por sua audiência.

Para Duarte (2009), o significado cultural dos filmes acontece sempre por meio do contexto em que ele é visto e ou produzido. Ainda para a autora, os filmes não seriam eventos culturais autônomos, mas constituídos de crenças e valores, para os quais as diferentes formas de narrativas ganham sentido.

Segundo Bordwell e Thompson (2013, p. 29), “filmes são *concebidos* para ter certos efeitos sobre seus espectadores (...)”; ou seja, na concepção dos autores, toda obra cinematográfica, teria como um de seus objetivos, não ser ignorada pelo espectador. Entretanto, há o desafio permanente para alguns cineastas em desenvolver uma obra autoral, dentro das suas próprias perspectivas, ou uma obra que seja atrativa ao espectador.

Foram no chamado cinema independente, conceito já abordado nesse trabalho, que muitos cineastas encontraram uma forma para defenderem seus pontos de vista, preferências e ideologias, colocados na obra.

O cinema influenciava, e permanece influenciando as pessoas sobre diferentes assuntos, por meio de uma linguagem específica -, que retrata pensamentos, crenças, pontos de vista, expressados muitas vezes ‘sutilmente’, outras não, por meios de seus filmes, podendo gerar reflexões sobre determinado tema, ou ainda, desencadear inverdades como verdades. Uma das consequências disso, é o “pronto” consumo de uma “ideia” mostrada, como verdade irrefutável, uma vez que está sendo apresentado pelo cinema - ainda que outros veículos de comunicação de massa também despertem interpretações análogas ao público.

Com isso, muitas pessoas podem julgar o cinema como sendo uma forma de manipulação de massas a favor de determinado país, forma de governo, concepções políticas, estilos de vida, etc. e não estariam erradas, uma vez que o cinema, por meio de seus filmes, assim como o rádio, a televisão, os sites de internet, dentre outros meios de comunicação, são desenvolvidos e mantidos por pessoas, e cada uma delas traz de alguma forma, sua maneira de pensar o mundo, sua marca, seus interesses, que se refletem numa obra.

Para Morin (*apud* Mascarello, 2008, p. 254):

A metamorfose do cinematógrafo em cinema, a passagem da mera técnica de registro visual para uma arte propriamente cinematográfica, dera-se com a conquista

da narratividade, quando o cinema aprendeu a narrar nas primeiras décadas do século XX.

Assim, com o cinema deixando apenas de mostrar imagens em movimento - como aquelas das primeiras demonstrações dos Lumière -, e passando a contar histórias, como por exemplo, as trazidas por Méliès, e, depois associadas a outras técnicas introduzidas, como o close-up nas obras de Griffith ou escolhas de montagem para efetivamente expressão, como as de Eisentein nas primeiras décadas do século XX passa a desenvolver cada vez mais, sua própria linguagem.

Segundo Journot (2009), há muito tempo já se pensava que o cinema, por ser um meio de expressão, trata-se também de um meio de comunicação. Mas o cinema não é uma linguagem por ser um meio de comunicação, e sim, porque conseguiu desenvolver de forma autônoma, diferentes elementos que o caracterizaram como linguagem, os quais serão vistos no decorrer desse trabalho.

Hunt *et al.* (2013, p. 1), definem a linguagem cinematográfica como “a arte de contar uma história ou evento, registrados por uma câmera como um conjunto de imagens em movimento”. Já Rodrigues (2007), entende o termo linguagem cinematográfica, como o conjunto de termos técnicos, usados pelos profissionais que trabalham no cinema, visando uma uniformidade de comunicação. Entretanto, muitas pessoas hoje têm acesso à aparatos tecnológicos, como celular, notebook, tablet, entre outros, que permitem às mesmas criarem seus próprios filmes, ainda que chamados de “caseiros”, por não terem os mesmos recursos cinematográficos e experiência de um cineasta.

O cinema apresenta códigos específicos de sua linguagem, o que compreenderia a denominação de linguagem cinematográfica. Essa afirmação, é complementada por Hunt *et al.* (2013), que define que a narratologia, estudo da narrativa e sua estrutura, no caso da cinematográfica, como uma linguagem com convenções e códigos específicos do cinema.

Bordwell e Thompson (2013), resumem que, normalmente uma narrativa apresenta uma situação inicial, em seguida ocorre uma mudança nessa situação, e por último surge uma nova situação que levará ao fim da narrativa. Entretanto para Field (2001), há uma diferença entre a forma de abordagem narrativa nos estilos europeu e latino americanos, dos roteiros apresentados pelos americanos, por exemplo. O autor afirma que o estilo europeu e latino americanos inicia-se com uma ideia e será essa ideia que dará corpo ao roteiro e o filme lhe trará a metáfora visual. Ou seja, seria um outro “padrão” trazido de narrativa ao que

normalmente estamos habituados enquanto espectador, não necessariamente apresentando uma conclusão fechada de enredo no final do filme. Mas vale lembrar que não é regra e sim, “padrões” de roteiros mais comuns a essas escolas.

Já no estilo americano, mais propriamente de Hollywood, Field (2001), salienta que a geralmente a prioridade é se iniciar um roteiro por uma ideia, moldá-la e dar origem a uma história que apresente uma narrativa dramática com um começo, um meio e um fim. A exemplo do que descreveu Bordwell e Thompson acima (2013), mas que Field (2001) denomina como apresentação (começo), confrontação (meio) e resolução (fim). Bordwell e Thompson (2013), ressaltam que o envolvimento do público com a obra, depende de quão “entendível” seja sua narrativa para o público, em termos de padrões de mudanças e estabilidade, bem como a aceitação dessas mudanças.

Uma das formas de uniformidade entre os cineastas na época do cinema mudo, por exemplo, é trazida por Sijll (2017), que salienta que nessa fase do cinema, recorria-se a diferentes técnicas para contribuir com alguma explicação da narrativa ao espectador, nesse caso, ao uso de cartelas, também chamadas de intertítulos. As cartelas ajudariam o cineasta a explicar alguma passagem da história ao público, ou mesmo salientar a mudança de uma fase a outra da história, quando o cineasta pensasse ser necessário expor algo ou entendesse ser a melhor de clarificar a comunicação da narrativa ao espectador.

Para Schneider (2013), o cinema era uma arte que ao longo do tempo foi determinando seus “padrões” de criação e apresentação de imagens, durante o processo de execução de um filme. Ou seja, à medida que os cineastas testavam técnicas e introduziam novos elementos, ângulos de câmera, etc., iam implantando essas referências que mais tarde se tornariam padrões de filmar.

A partir disso, cada vez que um cineasta queria mostrar uma grande área espacial para situar o espectador de forma horizontal, por exemplo, recorria-se ao ângulo da câmera que mostrava o espaço de forma panorâmica, conceito esse que apresentaremos melhor durante esse trabalho. Esses padrões, foram sendo seguindo e implantados por cineastas, que acabaram tornando-se referência no uso pioneiro de recursos cinematográficos.

E isso ocorria paralelamente às mudanças na forma de se narrar um filme. Mascelli (2010) destaca que o filme *O grande roubo do trem*, de Porter, 1903, foi considerado o primeiro filme narrativo, devido à sua continuidade, termo esse que veremos melhor a seguir neste trabalho, pois trazia maior fluidez à obra.

Tem-se também, exemplos como, a montagem realizada na obra *O encouraçado Potemkin*, de 1925, de Eisenstein, que, como salientam Hunt *et al.* (2013), foi importante, por exemplo, por usar o ritmo da edição para mostrar a aceleração de ações no filme e demonstrar violência sem mostrá-la explicitamente; a introdução da fala, inaugurada com *O cantor de Jazz*, de 1929, de Alan Crosland, trouxe o elemento novo da fala à narrativa; dentre outros fatores, que contribuíram para a criação de padrões de referências e códigos que o cinema viria a desenvolver ao longo do tempo.

Destacando o cineasta Eisenstein, Medeiros e Moraes (2011) trazem a relevância de se perceber que, “ao mesmo tempo em que o cinema é narração de imagens, também é dramaturgia visual. Logo, a imagem fílmica tem uma potencialidade, um valor tanto narrativo como dramático” (p. 86). E Eisenstein tinha clareza do pensar o cinema de forma fora dos “padrões” da época, de demasiados ajustes e histórias, mas sim, o cinema como potencial de expressão da originalidade de uma ideia.

No cinema, o que não é efetivamente dito, ou ainda, há a omissão de elementos ou partes da história, como cita Bordwell e Thompson (2013), também fazem parte da composição total de sua linguagem, o que se denomina como elipse. Como por exemplo, uma clássica cena no cinema, quando um personagem está com muita pressa para tomar um táxi, e eis que surge um exemplar a sua disposição, “parecendo” estar à espera do personagem, como por exemplo, no filme *Uma Carona para o Amor* (2011), de Sam Jaeger, onde a personagem Claire (Jane Kelly Kosek) sai correndo de um prédio e, logo na entrada deste acena para um taxi que apareceu na mesma rua, dirigido pelo personagem Thom, interpretado pelo próprio Sam Jaeger. A elipse faz com que haja a agilidade no enredo, para que o tempo da obra seja utilizado para as cenas consideradas essenciais ao contexto, como salienta Field (2001). No caso de *Uma Carona para o Amor* (2011), o tempo foi utilizado para o desenrolar da relação entre Claire e Thom, durante a viagem de taxi que fazem juntos.

Para buscar a melhor forma de se expressar ao público, os profissionais do cinema utilizam-se de diferentes recursos técnicos que auxiliam na tradução de uma ideia pensada por seus roteiristas e diretores. Mas qual seria o limite entre o que consideramos, e, de certa forma aceitamos, ser real e o que é imaginário na tela? Como conseguimos permanecer, por algumas horas, num mundo externo a nós, imersos em participar de um mundo à parte? Carrière (2015), traz um fator para o envolvimento do espectador com a obra: “no cinema, a imaginação fica menos alerta, mais passiva. Ela acredita e confia na técnica” (p. 65).

A subjetividade na linguagem cinematográfica estará presente em toda obra e, assim, cada espectador a enxergará de uma forma muito particular, pois este vê o mundo à sua própria maneira, individualizada, por meio de suas crenças, cultura, experiências individuais, e até mesmo por influência de outras artes.

A questão central da subjetividade da obra, envolve a habilidade e o talento dos profissionais envolvidos na criação, em imaginar qual será o olhar do espectador sobre a mesma, qual será sua percepção, e quais as reações possíveis que este poderá ter a respeito de uma cena, por exemplo.

Segundo Thiel e Thiel (2009) será o olhar, normalmente do diretor, que estará na posição de contemplador do mundo; será este quem “selecionará a maneira como essa visão será organizada e enquadrada em um espaço limitado e imaginário (um campo), com elementos que prolongam o que é visível (fora do campo), de forma a construir uma impressão de realidade ou outras possibilidades de realidade (p. 18)”. Dessa forma. O espectador será submetido à seleção de imagens e à forma de narrativa definida pelo diretor para a obra.

Conforme Braune (2011), serão os diretores quem determinarão quais as sequências de imagens que darão o sentido que eles desejam à obra, por meio da definição de quais montagens, planos, ângulos de câmera, dentre outros -, os quais serão abordados durante esse trabalho-, farão parte do conjunto de suas escolhas para “guiar” os espectadores durante a projeção do filme.

A linguagem do cinema também envolve trabalhar com a subjetividade e com os aspectos que podem vir a serem percebidos pelo espectador. Para que a mensagem chegue ao público de forma mais “clara”, ainda que a intenção do diretor possa ser inseri-la de maneira subliminar, são utilizados recursos de montagem, que envolvem elementos como, cenários, atores, sequências de cenas, que darão vida à linguagem cinematográfica.

McLuhan (2014) considera o espectador de cinema tão solitário psicologicamente quanto um leitor de livros. Por mais que o roteirista, o diretor, ou o produtor e sua equipe, pensem em uma maneira ‘ideal’ de expressão por meio do cinema, correm o risco de não conseguirem que sua obra conquiste espaço e reconhecimento junto ao público. Ainda assim, o cinema consegue desenvolver uma linguagem que atinge diferentes espectadores. O grau de proximidade, intimidade, e empatia que uma obra consegue desenvolver no espectador, interferirá, diretamente, na avaliação deste sobre a mesma.

Segundo Carrière (2015, p. 14):

Não surgiu uma linguagem nova até que os cineastas começassem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem, edição. Foi aí, na relação invisível de uma cena com a outra, que o cinema realmente gerou uma nova linguagem. No ardor de sua implementação, essa técnica aparentemente simples criou um vocabulário e uma gramática de incrível variedade. Nenhuma outra mídia ostenta um processo como esse.

Para minimizar os erros de interpretação, a despeito do público que se pretende atingir com determinada obra, os agentes criativos do cinema procuram prever possíveis reações do espectador. Para muitos cineastas a obra precisa, de alguma forma, fazer sentido para o espectador, envolvê-lo. Mas há cineastas que criam a obra sem ter essa preocupação de que a mesma tenha ou faça sentido para o espectador, haja vista o filme surrealista *O Cão Andaluz* (1929), de Buñuel.

Para Rodrigues (2007), o cinema apoia-se tecnicamente em diferentes elementos para conseguir mostrar visualmente ao espectador todo o contexto dramático da história criada. E esses elementos podem variar a cada filme ou mesmo a cada cena, dependendo do que o diretor queira destacar em sua obra.

O diretor utiliza-se de certos elementos narrativos em um filme, de modo que o espectador possa desenvolver uma conexão com o que se quer apresentar ao espectador, fazendo com que o mesmo, “aceite” aquele mundo fictício criado, que, por algumas horas, será, de certa forma, o seu mundo.

Para Thiel e Thiel (2009), “(..) a interpretação ainda será subjetiva, pois, o olhar singular de cada espectador fará com que destaque certo elemento, (...) e, principalmente, utilize seus conhecimentos e experiências para construir significações daquilo que lê/vê/ouve” (p. 20).

Dessa forma, torna-se necessário, além de recorrer aos conceitos sobre linguagem cinematográfica, conhecer seus recursos e componentes que fazem parte do conjunto da mesma, exercendo um ou mais papéis específicos dentro da proposta fílmica. Sendo assim, se faz importante entender a análise narrativa, que, segundo Hunt *et al.* (2013), “é o estudo de como as especificidades da comunicação, se relacionam à estrutura, os detalhes da linguagem que o filme usa”.

A linguagem cinematográfica envolve diversos aspectos, como o conjunto de planos, ângulos, movimentos de câmera e recursos de montagem, dentre outros elementos, que compõem a narrativa de um filme. Como salientam Hunt *et al.* (2013), por mais que a linguagem

do cinema pareça ser algo “natural”, ela é baseada em contextos, construídos com objetivos narrativos.

Cada ação definida pelo diretor, cada estratégia de escolha de determinado recurso, como posicionamento de câmera, por exemplo, trará um sentido no filme, um efeito sobre o espectador. Como afirma Duarte (2009, p. 52):

O sentido atribuído a um filme parece depender, então, de uma complexa teia de elementos significadores, que inclui distintas formas de fazer uso da técnica, a maneira como os sistemas de significação da linguagem cinematográficas são articulados, as diferentes concepções de cinema, as convicções políticas, valores e normas culturais das sociedades em que os filmes são vistos e/ou realizados e, ainda, as exigências do mercado. Além do próprio público que assiste, que interpreta o filme também de forma individual, mesmo que influenciado por determinada cultura.

Dessa forma, o sentido atribuído a um filme, envolve a escolha de técnicas elementos que compõem a linguagem cinematográfica, os quais serão vistos na sequência desse trabalho. Além disso, esses mesmos elementos são utilizados para destacar conceitos, sejam estes políticos, ideológicos, dentre outros, transmitindo ou reforçando valores de uma cultura.

Os filmes de Eisenstein, como *O Encouraçado Potemkin* (1925) e *Outubro* (1928), transmitem pensamentos e reflexões sobre a situação dos proletários na União Soviética. Assim como na obra alemã de *Metropolis* (1927), de F.W. Murnau, sobre a separação das classes sociais e a alienação de um povo conduzido por um líder.

Além disso, há também a ‘exigência’ do próprio mercado, em filmes que imponham interesses e divulguem valores, além da cultura e dos lucros. Um exemplo é o caso do filme *Rambo* (1982), de Ted Kotcheff - protagonizado por Sylvester Stallone cujo personagem é ex-combatente do Vietnã -, criado durante o período do governo de Ronald Regan. Conforme Keller (2001), filmes como *Rambo* buscam apresentar, dentre outros interesses ideológicos e políticos, legitimar ações imperialistas por meio de um forte militarismo visando atender a intervenções diretas em locais de “interesse” americano, como Oriente Médio, América Central ou Sudeste da Ásia, por exemplo. Ainda segundo o autor, há em *Rambo*, outros elementos que merecem atenção, como a “remasculinização” por meio de um personagem viril, que não tem medo de “apanhar” do inimigo, mas que vencerá no final, pois este era vítima e apenas se defendeu, além de *Rambo* querer parecer uma mistura de certa “inocência” e força americanas.

Como salienta Silva (2009), a década de 1980 marcou um período de ascensão ao conservadorismo para os Estados Unidos, os quais traziam essa hegemonia para diferentes

campos: político, social, econômico e cultural. E essa filosofia “atingiu” o cinema, fazendo eco a discursos governamentais, por meio de valores americanos reforçados nos filmes envolvendo ações de luta, guerra e patriotismo, como é o caso de Rambo, Top Gun, dentre outros, colocando sempre um país inimigo a combater. Esse conceito é reforçado por Bordwell e Thompson (2013), que afirma que um filme expressa tendências de muitas ideologias sociais, e, com isso, busca, de alguma forma, “naturalizar” o comportamento social.

3.2 ELEMENTOS DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

À medida que se busca maior compreensão dos elementos escolhidos pelos cineastas, maior se faz a possibilidade de reflexão sobre o que assistimos, seja em casa, pelo celular, computador, ou nas modernas salas de cinema. Como salientam Hunt *et al.* (2013), os cineastas, usam sua experiência com a câmera e a manipulação das imagens para atingirem seus objetivos, a história que querem que o público assista.

Para que se possa ampliar o entendimento sobre a linguagem cinematográfica, faz-se necessário conhecer os elementos que a compõem e interferem na realização e interpretação de uma obra. Buscou-se trazer os principais elementos encontrados em diferentes bibliografias.

Conforme Rodrigues (2007), não existe uma padronização dos termos e definições técnicas para os elementos que compõem a linguagem cinematográfica – um termo pode ter um significado ou outro nome em um país, e ser diferente em outro. Foi procurado selecionar os nomes e as definições técnicas que, por pesquisa com diferentes autores, entendeu-se serem os mais “comuns” e utilizados pelos mesmos:

Plano: Segundo Campos (2016), é o campo coberto pela imagem. O que influenciará no tipo de um plano, será a distância entre a câmera e o objeto que se quer filmar. Na imagem abaixo, do filme *Cantando na Chuva* (1952), o plano mostra o personagem Don Lockwood (Gene Kelly) na famosa cena onde dança e canta *Singin' in the Rain*, em uma calçada sob a chuva.

Figura 1. Plano. Filme *Cantando na Chuva* (1952).



Fonte: Leigh *et al.* (2016, p. 125).

Takes (Tomadas): segundo Rodrigues (2007), é o número de vezes em que o plano será repetido. Cada tomada realizada é uma tentativa de se conseguir capturar o plano mais “perfeito” na concepção do diretor e sua equipe para ser apresentado depois ao espectador na versão final da obra. Um exemplo de repetição de tomadas para um mesmo plano é a cena da “dança dos pezinhos” mostrada no filme *Em busca do ouro* (1925), de Charles Chaplin, realizada pelo personagem Vagabundo, interpretado por ele mesmo. Segundo Robinson (2012) houve 11 tomadas para esse plano, pois Chaplin ensaiou várias vezes até que ficasse totalmente sincronizada com a trilha sonora, ao som da música *The Oceana Roll*.

Figura 2. Take. Filme *Em busca do Ouro* (1925).



Fonte: United Artists.

Primeiro Plano: conforme Betton (1987), o primeiro plano é um dos elementos essenciais da linguagem cinematográfica, pelo destaque que permite aos efeitos dramáticos e psicológicos ou ainda para intensificá-los. No primeiro plano, as pessoas ou objetivos, se destacam em ângulo à frente dos demais elementos presentes na cena, como no exemplo abaixo do filme *Satyricon* (1969), de Frederico Fellini, onde o personagem Encolpius (Martin Potter) é filmado em

primeiro plano enquanto espera lutar contra um gladiador que se traja como um Minotauro – Encolpio é mostrado a partir de seus ombros segurando uma tocha, e tendo suas expressões faciais destacadas do restante de elementos na cena.

Figura 3. Primeiro Plano. Filme *Satyricon* (1969).



Fonte: Produzioni Europee Associati (PEA), Itália (1969).

Contra Plano: A câmera é direcionada em posição contrária à da tomada anterior. Para Mascelli (2010), o contraplano interage com o plano, podendo o ângulo da câmera ser livremente invertido, de forma que o espectador perceba que foi a câmera, e não os participantes da cena, que mudaram de lugar. O contra plano precisa estabelecer um “diálogo” com o plano, apresentando a primeira tomada e deixando clara na segunda tomada, que se trata do mesmo local e cena do personagem.

Conforme é demonstrado abaixo, na primeira figura à esquerda, o homem aparece caminhando dentro de um pátio, sendo filmado de frente e, logo na sequência, ele é mostrado, no mesmo pátio, filmado de costas, ou seja, ao contrário da posição anterior, em contraplano.

Figura 4. Plano frontal.



Fonte: Mascelli (2010, p. 110)

Figura 5. Contra plano.



Fonte: Mascelli (2010, p. 111)

Grande Plano Geral: representa uma grande área em extensão, vista de longa distância. Segundo Rodrigues (2007), por meio do grande plano geral, o espectador seria situado da cidade/ local, onde se desenvolve a cena. Um exemplo do uso de Grande plano geral, é apresentado no filme alemão *O Triunfo da Vontade* (1935), de Leni Riefenstahl. O diretor apresenta ao espectador todo o espaço e a multidão presente em um Congresso do Partido Nazista em 1934, em Nuremberg, Alemanha, com cerca de 30 mil simpatizantes do Nazismo.

Figura 6. Grande Plano Geral. Filme *O Triunfo da Vontade* (1935).



Fonte: Kemp (2011, p. 140).

Plano Geral: normalmente usado para mostrar o espaço onde estão os personagens, objetos e, o local, situando o espectador. Para Hunt *et al.* (2013, p. 123): “é o plano onde as figuras humanas já estão mais distintas, mas em que o fundo continua bem visível”. O autor exemplifica que as cenas de artes marciais e de ação em geral, costumam usar o plano geral para que o espectador veja a ação ocorrendo.

Como exemplo, na cena de *Moulin Rouge - Amor em Vermelho* (2001), onde são mostrados o cenário e os atores em apresentação musical, apresentada em um Plano geral, dentro do ambiente fechado do cabaré:

Figura 7. Plano Geral. Filme *Moulin Rouge: Amor em Vermelho* (2001).



Fonte: Leigh *et al.* (2016, p. 524).

Outro exemplo de Plano geral é visto no filme *As Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* (2005), de Andrew Adamson. O diretor apresenta o ambiente aberto onde o personagem Edmund (Skandar Keynes), encontra-se com o leão Aslan.

Figura 8. Plano Geral. Filme *As Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* (2005).



Fonte: Bergan (2012, p. 13).

Plano Médio: esse plano enquadra o corpo humano começando logo abaixo da cintura para cima, como destaca Mascelli (2010). Conforme Rodrigues (2007), é um plano que se recorre quando se quer dar destaque ao movimento das mãos de um personagem. Como no exemplo abaixo, vemos uma cena dos personagens cômicos conhecidos como O Gordo e o Magro, onde o gordo (Oliver Hardy), mostra um maço de dinheiro para o magro (Stan Laurel), em *O Cão da Sorte* (1921), de Jess Robbins. O diretor se utiliza do plano médio para dar destaque à mão do gordo manuseando o dinheiro na cena.

Figura 9. Plano Médio. Filme *O Cão da Sorte* (1921).



Fonte: Borgo et al. (2009, p. 153).

Plano Conjunto: para Bernadet (2000), trata-se do plano em que apresenta um grupo de personagens em um determinado ambiente. Busca-se com esse plano, apresentar ao espectador, que os personagens estão em um ambiente diferente de onde estavam antes.

Como por exemplo, na cena em que Dorothy (Judy Garland) e seus amigos, Espantalho (Ray Bolger), Homem de Lata (Jack Haley) e Leão Covarde (Bert Lahr), no filme *O Mágico de Oz* (1939), estão caminhando juntos pela Estrada de Tijolos Amarelos, com destaque a diferentes elementos do ambiente, como o céu e as árvores ao fundo.

Outro exemplo de Plano conjunto é visto nessa cena do filme brasileiro *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de Glauber Rocha (1964), onde o personagem Beato (João Gama) e seus fiéis, são mostrados caminhando em procissão pelo Sertão. Mostrando aos espectadores, os personagens e a vegetação do sertão nordestino.

Figura 10. Plano Conjunto. Filme *O Mágico de Oz* (1939).



Fonte: Leigh *et al.* (2016, p. 55)

Figura 11. Plano Conjunto. Filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964).



Fonte: Bergan (2012, p. 224).

Plano Americano: é o plano que enquadra em torno da altura dos joelhos. O termo surgiu pelo uso comum desse tipo de plano por diretores hollywoodianos a partir da década de 1930. Conforme Hunt *et al.* (2013), o nome plano americano ficou conhecido por ser utilizado em muitos filmes de faroeste.

Rodrigues (2007) complementa informando que a intenção dos cineastas pelo uso do plano americano nos filmes de faroeste, era dar destaque ao uso da arma e cartucheira, na altura da cintura.

Como por exemplo abaixo do filme *Johnny Guitar* (1954), de Nicholas Ray, tendo seus personagens da esquerda para a direita: Johnny Guitar (Sterling Hayden) Joan Crawford (Vienna), Ben Cooper (Turkey) e Dancin' Kid (Scott Brady), filmados em plano americano, destacando a altura da cintura, mostrando a cartucheira.

O plano americano passou a ser usado também para outros gêneros de filmes, como por exemplo na cena de romance entre os personagens Mary (Dona Reed) e James (George), no filme *A Felicidade não se compra* (1946), de Frank Capra, para destacar os corpos dos personagens desde a altura dos joelhos até as cabeças inclinadas, para dar mais credibilidade à cena de romance:

Figura 12. Plano Americano. Filme *Johnny Guitar* (1954).



Fonte: Bergan (2012, p. 351).

Figura 13. Plano Americano. Filme *A Felicidade não se compra* (1946).



Fonte: Leigh et al. (2016, p. 89).

Plano detalhe: também chamado de primeiríssimo plano por alguns autores, enquadra um objeto isolado ou parte dele ocupando todo o espaço da tela. Ressalta um aspecto visual, eliminando o que não é importante no momento. Destaca uma porção do rosto ou isola e amplia um objeto, conforme Bordwell e Thompson (2013). Um exemplo foi a mão com sangue da personagem Marion (Janet Leigh), deslizando pelo azulejo do banheiro, no filme *Psicose* (1960), de Hitchcock, após a mesma ser atacada a facadas por seu assassino durante o banho:

Figura 14. Plano Detalhe. Filme *Psicose* (1960).

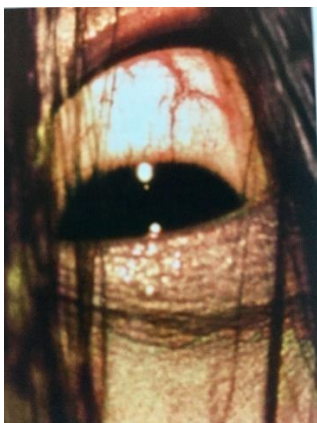


Fonte: Paramount Pictures.

Close: conforme salienta Mascelli (2010), o close é um recurso exclusivo do cinema, pois tem a condição de destacar partes muito pequenas de um objeto ou detalhes de um rosto na tela grande. O Close-up, como destacam Hunt *et al.* (2013), é geralmente utilizado para destacar detalhes como pequenos objetos, face, mãos, pés, dentre outros. O tamanho e proximidade do close, dependerá da intenção do que se queira destacar, pelo diretor ou fotógrafo do filme.

No exemplo abaixo, foi usado o close para destacar o olho esquerdo da criatura do mal no filme de terror japonês *Ringu* (1998), de Hideo Nakata. Neste exemplo, o recurso de close foi utilizado para dar destaque ao olho de uma moça - antes morta e que agora volta como criatura do mal -, para aterrorizar uma vítima enquanto esta, já caída no chão, se contorce até morrer.

Figura 15. Close up. Filme *Ringu* (1998).



Fonte: Leigh *et al.* (2016, p. 288).

Campo: refere-se aos cenários, personagens e todos os acessórios envolvidos, tudo o que “a câmera mostra”. Conforme Journot (2009), é o espaço contido no quadro, visto

simultaneamente como uma superfície plana. O quadro¹⁰ que o delimita funciona como uma espécie de máscara, ao esconder o espaço nas margens que não vemos, mas que se imagina, “o fora” de campo.

Como por exemplo, no filme francês *De tanto bater, meu coração parou* (2005), de Jacques Audiard, na cena em que Thomas (Romain Duris) toca piano para Miao (Linh Dan Pham). O diretor define a delimitação do campo daquela cena, mesmo o espaço sendo maior do que o apresentado ao espectador, ou ainda que existam mais elementos que pudessem ser mostrados ao espectador.

Figura 16. Campo. Filme *De tanto bater, meu coração parou* (2005).



Fonte: Bergan (2012, p. 209).

Contra Campo: o campo apresenta ao espectador a montagem final, e muitas vezes por diferentes razões de montagem, os diretores se utilizam de montagens com dois personagens em locais separados, mas que aparecem ao público na cena, ou seja, no mesmo campo.

Como exemplo, se pode trazer a cena do filme *Fogo contra Fogo* (1996), de Michael Mann, onde são mostrados o encontro dos personagens Vincent (Al Pacino) e Neil (Robert de Niro), em que os atores, na verdade, não chegam a se encontrar na cena onde estão discutindo, sendo ambos mostrados de forma alternada; entretanto para o espectador, os dois fazem parte do mesmo plano, estando contidos no mesmo campo de campo da cena.

¹⁰ Quadro: é a “moldura” do espaço físico, que delimita o que aparece na tela ao espectador.

Figura 17. Contra Campo. Filme *Fogo contra Fogo* (1996). Vincent (Al Pacino).



Fonte: Warner Bros.

Figura 18. Contra Campo. Filme *Fogo contra Fogo* (1996). Neil (Robert de Niro).



Fonte: Warner Bros.

Extra Campo: são os ‘elementos’ não presentes na tela, mas que, de alguma forma, fazem parte da composição da cena, história, ainda que esses elementos existem fora da tela. Seria toda ação que se desenvolve fora de campo. Conforme Aumont (2007) seria o chamado “fora-de-quadro” remetendo ao quadro de pintura. Dessa forma, se pode entender que tudo o que não apareça no campo, caracterizar-se-ia como extracampo, como por exemplo, o diretor, as câmeras, os operadores, os assistentes de direção, dentre outros.

Cenário – segundo Journot (2009), cenário refere-se ao quadro da diegese. Pode ser construído ou existir previamente, chamado muitas vezes de cenário “natural”. Bordwell e Thompson (2013), salientam as inúmeras possibilidades de criação de cenários utilizando-se imagens geradas por computador, criando o cenário virtual.

Como exemplo, podemos citar o cenário do filme *A noiva Cadáver* (2005), de Tim Burton e Mike Johnson, o qual foi construído, assim como os personagens, à mão, para que depois sejam tiradas fotos de cada quadro e se produzir o efeito desejado para o desempenho dos personagens falando e se mexendo. Conforme Bergan (2012), com essa técnica para a reprodução de elementos, como cenários e personagens construídos artesanalmente, chamada de stop-motion¹¹, os diretores pretendem trazer uma visão mais “natural” sobre elementos ao espectador.

¹¹ Stop-motion: Técnica de animação que usa figuras em 3-D feitas em barro ou massinha, fotografadas quadro a quadro enquanto são manipuladas fisicamente. (Kemp, 2011, p. 564).

Figura 19. Cenário. Filme *A noiva cadáver* (2005).



Fonte: Bergan (2012, p. 106).

Dieesege: para Hunt *et al.* (2013, p. 122), “é o mundo da história ficcional dentro de um filme, a soma do espaço real e do espaço fictício”. Na diegese está também presente a ação temporal do filme, não importa se curta ou longa. Pode-se citar como exemplo, o filme argentino *O filho da noiva* (2001), de Juan José Campanella, onde a música que é tocada na saída da noiva (Norma Aleandro) da igreja, faz parte da diegese, ou seja, está sendo ouvida pelos personagens, e está efetivamente, fazendo parte da cena e da história; diferentemente se fosse apenas uma música incidental, ao qual seria uma música que os personagens “não ouvem”, mas que traz mais emoção à cena.

Outro exemplo de Diegese, é encontrado por exemplo, no filme *Lawrence da Arábia* (1962), de David Lean, onde se aceita que o personagem Lawrence (Peter O’Tolle), seja um oficial inglês que vai para a Arábia lutar contra os turcos; lá acaba usando roupas típicas árabes, enfrentando o calor do deserto, e liderando a luta pela liberdade do povo árabe.

Elipse: segundo Rodrigues (2007), é a supressão de ato dramático, o qual será resolvido posteriormente. Na elipse, não são, necessariamente, explicitados fatos em detalhes. Campos (2016) resume que a elipse está presente toda vez em que há a omissão de algum elemento da história. Um exemplo de Elipse pode ser encontrado no filme *Vertigo* (1958), de Hitchcock, onde é mostrado o personagem John (James Stuart), pendurado na calha do alto de um prédio, em situação de perigo de queda, e em seguida é mostrado John com uma bengala sentado em uma poltrona numa sala. Dessa forma, entende-se que John estaria com a bengala devido ao esforço feito para sobreviver estando pendurado na calha.

Cena: o lugar ou espaço de representação onde uma ação se desenrolará (Journot, 2009). Cada cena pode ter um plano ou muitos planos que representarão continuamente, determinado acontecimento. Para Campos (2016), cena é o segmento de um acontecimento delimitado por um lugar onde se narra uma estória.

Como exemplo, abaixo uma cena do filme *O Encouraçado Potemkin* (1925), de Eisenstein, mostrado em plano médio, uma personagem com sua criança baleada no colo, durante a revolta popular soviética contra os czaristas, apresentada no filme. Ela tentaria “comover” os czaristas dizendo que seu filho está muito ferido, mas não obtém sucesso.

Figura 20. Cena. Filme *O Encouraçado Potemkin* (1925).



Fonte: Borgo *et al.* (2009, p. 37).

Sequência: é uma série de cenas, ou planos, interligados por uma mesma continuidade, sem cortes. Thiel e Thiel (2009), complementa que “a sequencialização das cenas é construída de modo a instaurar uma narratividade, conduzindo o espectador a refletir sobre as conexões entre uma cena e outra para a construção de sentidos” (p. 19).

Como exemplo, podemos observa uma sequência na cena do filme *O picolino* (1935), de Mark Sandrik, com os personagens Jerry (Fred Astaire) e Dale (Ginger Rogers), mostrando cenas com as sequências da dança dos personagens. Caso a sequência não fosse “fluída”, o espectador perceberia interrupções durante as cenas de dança, pois mesmo os personagens mudando de cenários sem parar de dançarem o espectador acompanha a dança sem bruscas interrupções.

Figura 21. Sequência.
***O picolino* (1935).**



Fonte: Bergan (2012, p. 28).

Figura 22. Sequência. Filme
***O picolino* (1935).**



Fonte: RKO Studios.

Figura 23. Sequência. Filme
***O picolino* (1935).**



Fonte: RKO Studios

Segundo Allon (2016, *apud* Metz, 1994), existem diferentes tipos de sequências, como por exemplo, a sequência comum, que trabalha em sucessão cronológica dos fatos, a sequência alternada, que mostra alternadamente duas ou mais ações simultâneas, dentre outras. Ainda conforme o autor, os tipos de sequências escolhidos pelos cineastas, dependerão de fatores como: número e duração de sequências, tipos de encadeamentos e ritmos das sequências pretendidas.

Continuidade: conforme Hunt *et al.* (2013), é o estilo de edição que predomina no cinema, para que os cineastas, em suas concepções, apresentem ao espectador um modo estruturado e coerente da obra. Por meio da continuidade, por exemplo, diferentes planos, gravados em variados locais, são editados para serem mostrados de forma “fluida” na obra. Como por exemplo, o filme *Comer, Rezar, Amar* (2010), de Ryan Murphy, que apresenta cenas gravadas na Itália, Índia e Indonésia, as quais são inseridas de forma ordenada, espacial e temporalmente no filme, de forma que o espectador consiga acompanhar os desdobramentos da trama nesses locais, com fluidez na obra.

Flashback: esse recurso é utilizado para trazer para a narrativa acontecimentos anteriores ao tempo diegético da mesma. Como salienta Journot (2009), esse recurso é também chamado de analepse, ou seja, é uma interrupção de uma sequência cronológica da narrativa, pela exposição de eventos que ocorreram anteriormente ao tempo normal da trama. Conforme Braune (2011) cenas do passado podem aparecer em segundos na tela e contribuir com a narrativa, mostrando recordações ou acontecimentos do passado de um personagem, trazidos por meio de diversas cenas encadeadas.

Como por exemplo, no filme *Forrest Gump: O Contador de Histórias* (1994), de Robert Zemeckis, no qual o personagem Forrest (Tom Hanks), está em um banco de praça, relembrando sobre o período em que ele conheceu sua namorada Jenny (Robin Wright). São apresentados flashbacks em cenas dos dois personagens ainda crianças, se conhecendo em um ônibus escolar, e na sequência, o plano retorna para presente, com Forrest adulto, no banco da praça; o recurso de flashback é utilizado em muitas cenas durante o filme, para apresentar o passado com os feitos, algumas vezes heroicos, do personagem.

Flashforward: ao contrário do flashback, se utiliza de trazer fatos posteriores à narrativa do tempo atual da mesma. A narrativa vai para um momento posterior, de futuro, na trama. Como reforça Journot (2009), o *flashforward* também é conhecido como prolepse, ou seja, algo que ainda não teria sido previsto para acontecer, ou desconhecido ainda, nesse caso na trama.

Assim como o *flashback*, o *flashforward* é caracterizado por saltos temporais na narrativa. Um dos exemplos de utilização de *flashforward*, foi usado em *Lost, Through the Looking Glass* (2007), dirigido por Jack Bender, no qual os espectadores foram induzidos a pensar que a trama estava utilizando-se de acontecimentos passados, por meio de *flashbacks*, e ao final da trama, é revelado na cena final, que se tratavam de acontecimentos futuros, ou seja, eram em *flashforwards*.

Tanto para o *flashback* quanto para o *flashforward*, o diretor definirá qual a quantidade de vezes pensa ser necessário trazer essas cenas em diferentes “tempos”, dependendo do que queira destacar e da intensidade e relevâncias desses tempos do personagem à trama, como, trazer à tona um sentimento do personagem, uma informação relevante à alguma explicação no contexto da trama, ou mesmo trazer mais suspense, conceito esse que trataremos nesse trabalho, sobre algo que ainda não está esclarecido no filme.

3.2.1 Câmera

A câmera terá destaque à parte, por ser mais do que o equipamento que capta as imagens que serão apresentadas numa obra.

Como define Mascelli (2010), a câmera torna-se: “os olhos do espectador”. E esse olhar acaba sendo conduzido pelo diretor da obra, traduzido por diferentes ângulos da câmera, que, por consequência, direcionará a atenção do espectador.

Carrière (2015), define que a câmera é um olho especial, entretanto, diferentemente do nosso modo restritivo de ver e selecionar imagens, o olhar da câmera estaria em todos os lugares

ao mesmo tempo. Esse argumento de Carrière é explicado por Benjamin (1987), de forma que este salienta sobre a diferença da “natureza” que comunica a câmera daquela que comunica o olho – pela câmera, há uma substituição do espaço consciente humano, daquilo que conseguimos efetivamente enxergar em uma imagem, para um espaço inconsciente apresentado pela câmera.

Por exemplo, quando vemos um voo normal de um determinado pássaro, onde conseguimos captar muito pouco sobre o “bater das asas” e quando vemos esse mesmo voo, apresentado em câmera lenta, mostrando cada movimento em detalhes, inclusive, de quantas vezes houve a batida das asas de um trecho a outro. Detalhes aos quais desconhecíamos até então.

Aumont (2007, p. 182), define que de todos os recursos de aparelhagem cinematográfica, "a câmera é a parte que está mais diretamente relacionada com o visível: ela metonimiza a parte visível da produção e da tecnologia". Ou seja, a câmera se apresenta como o recurso que melhor “resume”, ou representa, a presença dos elementos que fazem parte da produção e das tecnologias cinematográficas - levando-se em conta tudo aquilo que o espectador não tem acesso, por exemplos, o trabalho nos sets de filmagem, nas edições, etc.

O trabalho da câmera se faz por meio de diferentes intenções do diretor, que são traduzidas pelos diferentes ângulos. O ângulo da câmera é definido como a área e o ponto de vista contemplados pela lente da câmera. Para Bernadet (2000, p. 7), o ângulo é “a posição que a câmera assume em relação ao que ela filma”. A definição do ângulo da câmera se dá pelo tamanho e ângulo do objeto a ser filmado, e pela altura definida da câmera.

Para Bordwell e Thompson (2013), o enquadramento¹² impõe um ponto de vista à imagem captada pelo visor da câmera, definindo, diretamente, a imagem que será mostrada ao espectador. Para Hunt *et al.* (2013), o ângulo da câmera é dividido em:

Câmera Plana: quando a câmera cinematográfica é apontada diretamente para um objeto/figura/assunto. Como por exemplo, no filme *Acossado* (1960), de Jean-Luc Godard, na cena em que a câmera é apontada diretamente para um toca-discos, no qual a personagem Patricia (Jean Seberg), coloca um disco de Mozart para ouvir.

¹² Enquadramento: uso das bordas do quadro do filme para selecionar e compor o que será visível no campo da imagem, conforme Bordwell e Thompson (2013, p. 744).

Figura 24. Câmera plana. Filme *Acosado* (1960).



Fonte: Rialto Studios.

Quarta parede: conforme Bordwell e Thompson (2013) refere-se a uma espécie de parede invisível que existiria separando o público dos personagens, acontecendo a ação do filme dentro do limite das quatro paredes. Quando os personagens “conversam” diretamente com o público por meio da câmera, essa barreira é rompida, trazendo uma relação de “intimidade” mais direta com o público.

Um exemplo de demonstração da “quebra” da quarta parede, é mostrado no filme *Curtindo a Vida Adoidado* (1986), de John Hughes, onde o personagem Ferris Buller (Matthew Broderick) olha diretamente para a câmera várias vezes e se comunica com o espectador, contando, por exemplo, quais as razões de ele não querer ir para a escola e sim ‘aproveitar’ a vida, buscando a cumplicidade do público.

Figura 25. Quarta Parede. Filme *Curtindo a vida adoidado* (1986).



Fonte: Kemp (2011, p. 77).

Câmera baixa ou contraplongê: enquadra a figura de baixo para cima, para transmitir a sensação de superioridade em relação ao espectador.

No cartaz de uma cena do filme *Tubarão*, de 1975, conforme figura abaixo, o tubarão é apresentado como um perigo iminente à mulher, que aparece muito menor em seu tamanho em relação ao animal.

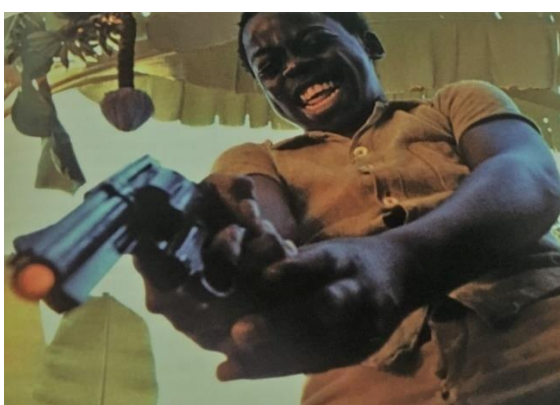
Figura 26. Contraplongê. Filme *Tubarão* (1975).



Fonte: Leigh *et al.* (2016, p. 231).

Outro exemplo de uso de câmera baixa ou contraplongê, é a cena do filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles (2002), onde o personagem Dadinho (Douglas Silva) ganha destaque como um garoto assassino, tendo o seu sarcasmo e a crueldade ganho maior dimensão pelo uso desse ângulo de câmera, ainda que sua vítima não apareça nesse ângulo.

Figura 27. Câmera baixa ou contraplongê. Filme *Cidade de Deus* (2002).



Fonte: Leigh *et al.* (2016, p. 307).

Câmera alta ou plongê: o objeto filmado é enquadrado de cima para baixo. Geralmente esse ângulo é usado para dar a sensação de superioridade do público em relação à figura que está sendo mostrada.

Um dos exemplos em que podemos encontrar a presença de uso da câmera plongê, é na animação da DreamWorks, *Shrek 3*, na cena do personagem Burro, onde ele tenta conseguir piedade de soldados que queriam atacá-lo, a câmera filma de cima para baixo o Burro, destacando seu rosto, em fisionomia de alguém frágil e indefeso.

Figura 28. Câmera plongê. Filme *Shrek 3* (2007).



Fonte: DreamWorks Animation.

Outro exemplo de câmera alta ou plongê, pode ser verificado na cena do filme *Os Outros* (2001), na cena onde mostra a personagem Grace (Nicole Kidman), no momento em que ela ouve um som em sua casa. O ângulo da câmera alta, com o lustre à frente e a personagem atrás, destaca que o barulho está vindo da parte de cima da casa, além do olhar de preocupação da mesma inclinado para o alto, olhando para a câmera.

Figura 29. Câmera plongê. Filme *Os Outros* (2001).



Fonte: Bordwell e Thompson (2013, p. 519).

Conforme Mascelli (2010), o ângulo determina tanto o ponto de vista do público quanto a área abrangida pelo plano. Ainda segundo o autor, o ângulo certo pode ser decisivo para o cineasta conseguir a aprovação ou a indiferença do público.

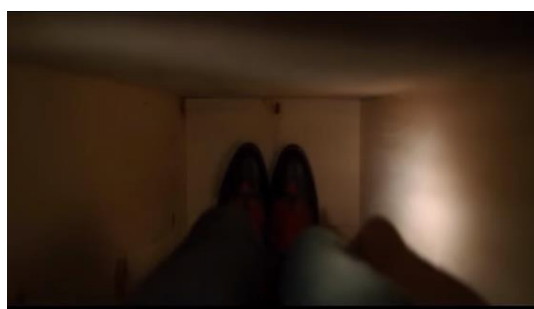
A ação do ângulo acontece por meio da posição da câmera sobre o objeto a ser filmado. Rodrigues (2007) complementa sobre os efeitos psicológicos que determinado posicionamento/ ângulo da câmera, pode trazer ao espectador; como por exemplo, no filme um ator sob o ângulo de duas paredes, transmite uma sensação de confinamento, enquanto um ângulo do céu, pode transmitir sensação de liberdade, dentre outras posições adotadas estrategicamente pelos diretores para contar suas histórias.

Como por exemplo, no filme *Kill Bill 2* (2004), de Quentin Tarantino, a personagem A Noiva, é enterrada viva, e à medida que a câmera mostra os diferentes ângulos internos, do caixão da personagem, mais traz ao espectador, a angústia da personagem em libertar-se.

Figura 30. Ângulo interno. Filme *Kill Bill 2* (2004). Figura 31. Ângulo interno. Filme *Kill 2* (2004).



Fonte: Miramax films.



Fonte: Miramax films.

Figura 32. Ângulo interno lateral. Filme *Kill Bill 2* (2004).



Fonte: Miramax films. 2004.

Por meio de seus movimentos, a câmera apresenta sua base técnica, trazendo o plano em ação. Para Mascelli (2010), a câmera trabalha de três formas principais:

Câmera Objetiva: filma de um ponto de vista *externo*, mostra a imagem que está à frente, sem a pretensão de se identificar um personagem em particular. Muitas vezes a intenção do diretor, ao se utilizar da câmera objetiva, é passar ao espectador uma 'despreensão' em determinada

cena, para situar o espectador. Como no exemplo abaixo de uma cena do filme *O rio Sagrado* (1951), de Jean Renoir, onde é apresentado ao espectador, o rio Ganges, na Índia, local do filme:

Figura 33. Câmera Objetiva. Filme *O rio Sagrado* (1951).



Fonte: Bergan (2012, p. 242).

Câmera Subjetiva: Conforme Rodrigues (2007), se refere a situações na cena, em que o um ator em referência, tem o ponto de vista da câmera. Ou seja, se o ator se movimentar, ele terá o ponto de vista dele acompanhado pela câmera. Conforme Journot (2009) é o processo de colocar a câmera no lugar ocupado pelo personagem, de forma que o espectador tem a sensação de ver aquilo que vê a personagem.

A câmera subjetiva foi usada no filme *A Dama do Lago* (1947), de Robert Montgomery, para apresentar uma personagem-narrador pelos olhos da qual vemos e que, portanto, nunca vemos, exceto na cena quando um personagem se olha no espelho.

Como demonstra as cenas abaixo, onde na primeira à esquerda, vemos o personagem Philip, vivido pelo diretor Montgomery, em uma festa olhando para a câmera, como todos os convidados e comunicando-se com outra pessoa. Na segunda imagem, à direita, vemos o momento em que a personagem Adrienne (Audrey Totter) olha para baixo e se sabe que é com Philip que ela conversa, devido a imagem deste aparecer refletida no espelho.

Figura 34. Câmera subjetiva. Filme *A Dama do Lago* (1947).



Fonte: MGM.

Figura 35. Câmera subjetiva. *A Dama do Lago* (1947).



Fonte: MGM.

Para complementar as ações da câmera, Hunt *et al.* (2013), trazem mais duas possibilidades de reprodução da mesma:

Câmera Rápida (Quick motion): funciona com menos de 24 quadros por segundo, para produzir um movimento mais rápido quando reproduzido. Um dos usos desse recurso é para apresentar uma ação acelerada ao espectador, como uma rápida retrospectiva ou adiantar uma ação do personagem. Como por exemplo, a ação acelerada que acontece no filme *Click* (2006), de Frank Coraci, onde o personagem Michael (Adam Sandler) usa o seu mágico controle remoto para acelerar a massagem que sua esposa Donna (Kate Beckinsale) pediu-lhe para fazer e ele estava sem paciência.

Câmera Lenta (Slow Motion): a reprodução da imagem fílmica é apresentada mais lentamente, para trazer um movimento lento e suave, objetivando mostrar a ação ocorrendo detalhadamente. Conforme Menezes (p. 95), a câmera lenta traz nova dimensão ao efeito de dramaticidade das cenas, podendo mostrar detalhes do percurso de algum objeto em movimento que não seriam possíveis “a olho nu”.

Como por exemplo, no filme sul coreano *A guerra das flechas* (2011), de Kim han-min, onde o personagem Nam-yi (Park Hae-il) dispara uma flecha contra o algoz que está de posse de sua irmã Ja-in (Moon Chae won) com uma espada no pescoço da mesma, e o espectador acompanha lentamente a trajetória da flecha até o atingimento desta no pescoço do algoz, fazendo com que sua irmã caia salva no chão. Com o percurso da flecha sendo apresentado em detalhes lentamente, envolve o espectador acompanhando a disparada e o “balançar” da flecha em seu caminho, fazendo com que este anseie pelo resultado final positivo da cena, desejando que Nam-yi consiga atingir o inimigo. E é isso o que ocorre.

Outro exemplo pode ser encontrado no filme *Lendas da Paixão* (1995), de Edward Zwick, onde na cena com os personagens Tristan (Brad Pitt) e Cel. Ludlow (Antony Hopkins) são surpreendidos pela visita de inimigos, e começam os disparos de armas dos personagens em referência e de seus opositores, e o diretor utiliza da câmera lenta para mostrar, não os detalhes dos percursos das balas disparadas, mas sim, do movimento de cada um dos personagens no uso de suas próprias armas, quase todos ao mesmo tempo, trazendo mais dramaticidade à cena. Especialmente na final, onde o personagem Tristan, é mostrado em câmera lenta se jogando em frente ao Cel. Ludlow, seu pai, para salvá-lo de um tiro quando, inesperadamente seu irmão Alfred (Aidan Quin), surge disparando contra o inimigo, livrando seu irmão de ser alvejado.

Como reforça Menezes (p. 95), por meio da câmera lenta, vemos o que não veríamos normalmente, pela incapacidade de nossas vistas em acompanhar a velocidade apresentada pelo cinema, trazendo uma “hiper-realidade” estética.

Segundo Hunt *et al.* (2013), a câmera movimenta-se das diferentes formas:

Panorâmica: movimento da câmera onde a mesma gira em torno de seu próprio eixo, sem se deslocar. O movimento panorâmico pode ser horizontal ou vertical. Um exemplo é o filme *300* (2006), de Zack Snyder, na cena do avanço do exército grego para a batalha contra o exército persa, mostrando os guerreiros e o cenário escolhido, com a câmera de forma panorâmica horizontal, para que o espectador tenha melhor noção da dimensão da batalha.

Figura 36. Panorâmica. Filme 300 (2006).



Fonte: Warner Bros.

Tracking (Travelling/Dolly): é o movimento que a câmera faz de aproximação ou distanciamento da lente da câmera, sob um trilho fixo e um carrinho móvel, mais comumente nos primórdios do cinema, que pode ser montado em diferentes direções em relação ao objeto a ser filmado. Hoje esses movimentos em grande parte são feitos por computador.

Um exemplo da utilização de tracking nos anos 1930, em Bordwell e Thompson (2013), foi na filmagem de *Uma Nação em marcha* (1937), de Wells Fargo, onde a câmera executa os movimentos “para frente” e “para trás”, no tracking, para gravar cenas na cidade, onde haverá a passagem de pessoas e carroças, as quais serão acompanhadas pela câmera.

Como pode ser visto na figura abaixo, junto ao tracking, estão, além da própria câmera, a equipe que participa da filmagem, como, o camera man, o assistente de iluminação e demais assistentes gerais para conduzirem o “carrinho”.

Figura 37. Tracking. Filme *Uma Nação em marcha* (1937).



Fonte: Bordwell e Thompson (2013, p. 69).

Zoom: por meio do recurso de zoom, é possível aproximar ou afastar o foco em algum personagem ou objeto em cena, entretanto, a câmera pode estar fixa, pois a movimentação acontece pela lente da mesma. O zoom pode ocorrer com movimento de aproximação (zoom in) ou de afastamento (zoom out), ao que está sendo filmado.

Como exemplo, podemos citar o filme *Tomates Verde Fritos* (1991), de Jon Avnet, onde a personagem Evelyn (Kathy Bates), é mostrada em primeiro plano conversando com sua amiga Igdie (Mary Stuart Masterson). Logo na sequência, é realizado um zoom de aproximação no rosto de Evelyn, destacando seu momento de reflexão e “encantamento” sobre as palavras proferidas por uma palestrante sobre o tema casamento.

Figura 38. Zoom. Filme *Tomates Verdes Tomates Fritos* (1991).



Fonte: Universal Studios.

Figura 39. Zoom de aproximação. Filme *Tomates Verdes Fritos* (1991).



Fonte: Universal Studios.

Dolly zoom: segundo Hunt *et al.* (2013), esse efeito também é conhecido como efeito vertigo ou efeito Hitchcock, devido ao cineasta ter usado esse recurso no filme *Vertigo* (1958). O dolly zoom consiste em aproximar a câmera de uma personagem, simultaneamente à lente que se abre e se afasta, ou vice-versa, mudando-se a distância do foco e do fundo. No filme *Vertigo*, o personagem John (James Stuart) olha para a parte de baixo do prédio estando no alto de uma escadaria de uma igreja, onde é mostrado o primeiro plano em aproximação e afastamento, causando uma sensação de “vertigem”.

Figura 40. Dolly Zoom. Filme *Vertigo* (1958).



Fonte: Paramount e Universal Studios.

Figura 41. Dolly Zoom. Filme *Vertigo* (1958).



Fonte: Paramount e Universal Studios.

Figura 42. Dolly Zoom. Filme *Vertigo* (1958).



Fonte: Paramount e Universal Studios.

Figura 43. Dolly Zoom. Filme *Vertigo* (1958).



Fonte: Paramount e Universal Studios.

3.2.2 Montagem

Segundo Journot (2009), a montagem consiste em colar os planos filmados e os elementos do som em uma sequência. Ainda conforme a autora, praticamente todos os filmes são montados, variando o número total de planos de cada filme.

Para Bernadet (2000), a montagem poderia ser resumida como uma atividade de síntese, a partir do momento que se considera que filmar é uma atividade de análise, onde, após a filmagem, as imagens são ordenadas, ocasionando com essa montagem, uma atividade de síntese. Ou seja, a seleção realizada pelo diretor, das imagens e cenas que ele considera significativas à obra, muitas vezes, desconsiderando se farão ou não sentido ao espectador.

Busca-se, com a montagem, criar uma unidade estrutural à obra, organizando planos e sequências na ordem definida pelo cineasta, de forma a trazer sentido à história, na visão do diretor que está definindo a montagem.

Um dos diretores mais conhecidos pela montagem é Sergei Eisenstein. Em uma de suas obras, *Outubro* (1928), Eisenstein mostra na cena de invasão do Palácio de Inverno, recorrendo à sucessivas tomadas, mostrando o proletariado amarrando cordas na estátua do Imperador Alexander III, puxando para que caísse, individualmente, cada partes do corpo da estátua, até que desabasse todo o restante da mesma no chão. Com isso, o cineasta faz referência à queda do sistema político da União Soviética.

Conforme Mascelli (2010), a montagem paralela, seria a abordagem, em paralelo, de dois ou mais acontecimentos, ao mesmo tempo, mas de forma alternada.

Como exemplo, podemos citar o filme *O Poderoso Chefão* (1972), de Francis Ford Coppola, na cena onde o sobrinho de Corleone (Al Pacino) está sendo batizado, alternado com uma cena - possivelmente acontecendo em paralelo ao batizado -, mostrando assassinatos ocorrendo por ordem de Corleone. Com isso, o diretor apresenta ao espectador, diferentes “faces” do personagem central, onde ele se mostra um religioso e ao mesmo tempo um assassino.

3.2.3 Mise-en-scène

Conforme Hunt *et. al* (2013), é um termo francês para descrever tudo o que é “colocado no quadro”, ou seja, tudo o que será enquadrado pela câmera, incluindo desde atores à iluminação escolhida para o espaço cinematográfico.

A *mise-en-scène*, usada inicialmente para a prática de direção teatral, conforme salienta Bordwell e Thompson (2013), na linguagem cinematográfica significa “pôr em cena”, e, tendo diretores estendido a abrangência desse conceito, seria aquilo que se utiliza para o controle da direção sobre “tudo” o que faz parte das cenas.

3.2.4 Cortes

Segundo Bordwell e Thompson (2013, p. 744), corte é “na realização cinematográfica, junção de duas tiras de filme através de uma emenda. No filme acabado, é a mudança instantânea de um enquadramento para outro. Com isso, conclui-se que o corte seja a maneira utilizada para que se possa unir dois planos, acabando uma parte da cena e entra outra.

Alguns cineastas realizam cortes durante a própria filmagem para otimizar tempo, para que o filme saia já saia “editado” da própria câmera para exibição. Os cortes são necessários para estabelecer mudanças de um plano a outro, e trazer continuidade à narrativa, podendo também servir para trazer mais dramaticidade aos planos. Como nas imagens abaixo, do filme iraniano *O Jarro* (1992), de Ebrahim Forouzesh, mostrando crianças de uma escola “disputando” um copo d’água, o qual é preso por uma corda a um jarro. Em seguida há o corte para o personagem Professor (Behzad Khodaveisi), que aparece na janela da escola observando indignado, a confusão que os alunos estão causando pela disputa do copo d’água.

Figura 44. Corte. Filme *O Jarro* (1992).



Fonte: Youtube.

Figura 45. Corte. Filme *O Jarro* (1992).



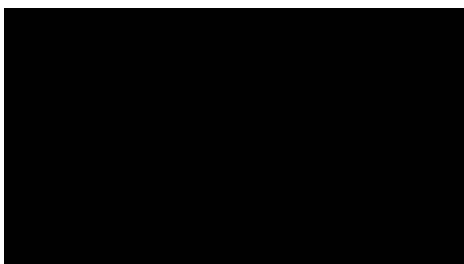
Fonte: Youtube.

As junções dos cortes dos planos podem ocorrer de duas formas, dependendo da velocidade do efeito da imagem pretendidos na tela:

Transição: segundo Bordwell Thompson (2013), transição (*wipe*), seria a trajetória entre planos, na qual uma linha passa pela tela de um lado para outro, eliminando progressivamente um plano e substituindo-o pelo seguinte. Para Campos (2016), transição se refere à passagem de uma cena, fala ou foco a outro. Como pode ser constatado por meio dos *fades* abaixo.

Fade-in: trata-se de quando a imagem surge gradativamente de uma tela, geralmente de cor preta. Normalmente é utilizado no começo de uma sequência fílmica. Como na cena de *A Última Gargalhada* (1924), de F.W. Murnau, onde ao término da cena anterior, a tela fica preta por instantes e em seguida faz surgir lentamente a imagem de uma porta; e logo depois apresenta de forma nítida a imagem do personagem Porteiro (Emil Jannings), que entra sorrateiramente pela porta do hotel para buscar seu o uniforme sem que ninguém o veja.

Figura 46. Fade in. Filme *A Última Gargalhada* (1924).



Fonte: UFA, Alemanha.

Figura 47. Fade in. Filme *A Última Gargalhada* (1924).



Fonte: UFA, Alemanha.

Figura 48. Fade in. Filme *A Última Gargalhada* (1924).



Fonte: UFA, Alemanha.

Fade-out: quando a tela desaparece gradativamente até que esteja totalmente preta. Geralmente recorre-se a esse recurso na conclusão de uma sequência. O fade-out funciona de forma contrária ao Fade in.

Segundo Journot (2009), há uma forma variante de transição de abertura denominada *cortina*, aplicada na transição de um plano a outro, quando uma cena é encoberta por outra. A cortina pode aparecer em diferentes formatos, como vertical, horizontal, diagonal, mas sua função será a mesma, sinalizar as mudanças de ações na obra.

Fusão: sinaliza a mudança de um plano para outro, conforme Hunt *et. al* (2013). Na fusão, uma imagem some da tela, enquanto outra, simultaneamente surge. Como complementa Bordwell e Thompson (2013), no instante em que uma imagem desaparece e outra surge, misturando-se,

formam as duas, uma superposição de imagens. Schneider (2013), exemplifica o filme de Méliès, *Viagem à Lua* (1902), já experienciando o uso de fusões entre cenas.

Outro exemplo de fusão, está presente no filme *A Rosa Púrpura do Cairo* (1985), de Woody Allen. Na primeira imagem à esquerda, aparece o primeiro plano do filme com a personagem Cecília (Mia Farrow), concentrada assistindo ao filme *A Rosa Púrpura do Cairo* no cinema; na sequência, no segundo plano, ocorre uma fusão de imagens com o surgimento lento de um pianista do filme sob a imagem de Cecília, que conduz ao terceiro plano abrindo para a imagem do pianista por completo.

Figura 49. Fusão. Filme *A Rosa Púrpura do Cairo* (1985).



Fonte: MGM Studios.

Figura 50. Fusão. Filme *A Rosa Púrpura do Cairo* (1985).



Fonte: MGM Studios

Figura 51. Fusão. Filme *A Rosa Púrpura do Cairo* (1985).



Fonte: MGM Studios.

Cut: conforme Journot (2009), cut seria sinônimo de corte direto, montagem seca ou ainda, colagem. Este termo também é usado para significar a passagem de um plano a outro sem nenhum efeito de ligação entre eles, como a mudança direta de uma cena à outra. Apresenta-se em duas versões: Cut-in, geralmente para mostrar um detalhe em um plano de enquadramento fechado, resultando em outro plano seguinte e o Cut-away, com plano aberto.

Abaixo, um exemplo de uso de enquadramento de câmera em Cut in, no filme *O Iluminado* (1980), de Stanley Kubrick, onde mostra a cena onde a personagem Wendy (Shelley Duvall) tira a faca da mão de Danny (Danny Lloyd), e logo depois a câmera realiza um corte

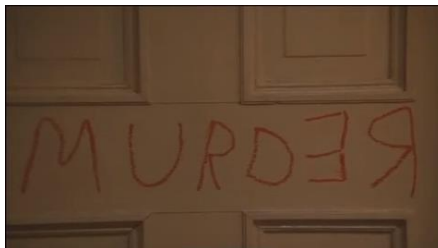
para a porta onde está escrito murder (assassino) e então realiza outro corte para o desespero da mãe ao ouvir o Jack (Jack Nicholson) tentando destruir a porta para entrar no quarto.

Figura 52. Cut in. Filme *O Iluminado* (1980).



Fonte: Warner Bros.

Figura 53. Cut in. Filme *O Iluminado* (1980).



Fonte: Warner Bros.

Figura 54. Cut in. Filme *O Iluminado* (1980).



Fonte: Warner Bros.

Outra forma de cut é o *cut-away*, que segue a premissa do cut-in, entretanto, conforme Rodrigues (2007), corta para uma outra ação, interligada à anterior, trabalhando com um plano mais aberto que outro, objetivando criar efeito de retorno de uma imagem anterior. Esse efeito pode ser verificado pelo exemplo nas cenas do filme *O Vagabundo* (1915), de Charles Chaplin, onde o personagem Vagabundo, vivido por ele mesmo, na primeira cena é quase atropelado por um carro; depois é realizado um corte para plano para que o Vagabundo possa limpar sua roupa do pó do acidente; e então há o corte para outro plano, quando ele decide cruzar a estrada para descansar embaixo de uma árvore.

Figura 55. Cut away. Filme *O Vagabundo* (1915).



Fonte: Essanay Studios

Figura 56. Cut away. Filme *O Vagabundo* (1915).



Fonte: Essanay Studios

Figura 57. Cut away. Filme *O Vagabundo* (1915).



Fonte: Essanay Studios

3.2.5 Som

O som no cinema pode acontecer por fala, música ou ruído, também conhecido como efeito sonoro. Este recurso tornou-se importante para o cinema e sua qualidade, muitas vezes associada à sua potência, especialmente nos efeitos sonoros, busca ser um dos atrativos aos espectadores das salas de cinema - ainda que existam, hoje, o “home theater”, ou “cinema em casa”, sistema de som de diferentes potências e características, para uso residencial. Bordwell e Thompson (2013, p. 409), descrevem um dos exemplos da atratividade do som ao cinema:

Star Wars e outros sucessos dos anos 1970, apresentaram ao público novas tecnologias de registro e produção de sons. O público passou a esperar processos de redução de ruído Dolby¹³ (...). No início dos anos 1990, o som digital tornou-se rotina para os filmes de grande orçamento e, hoje, praticamente todos os lançamentos tem trilhas sonoras frescas e densas”.

Som diegético: também conhecido como som realista, é o som ouvido pelas personagens, e não se refere apenas à música, mas sim, a todo o som presente na cena. Conforme Duarte (2009), o som diegético, é utilizado em geral, para amplificar o estado emocional, para reforçar as emoções que se espera que determinada cena “provoque” no espectador. Sijll (2017), destaca a relevância do som diegético, por exemplo, no filme *Klute – O passado condena* (1971), quando o antagonista da personagem de Jane Fonda, a faz ouvir uma gravação de um assassinato, induzindo a personagem a entender que ela seria a próxima vítima do mesmo.

Som metadieético: este som se classifica por traduzir a imaginação, o pensamento íntimo de um personagem, sendo remetida muitas vezes a uma mudança de “estado de espírito” diante de uma situação que lhe é apresentada, conforme Bordwell e Thompson (2013)’. Como por

¹³ Dolby: sistemas que permitiu a redução de ruídos nas gravações de música e na projeção de filmes (Bergan, 2012).

exemplo, na cena do filme *Amor sem escalas* (2009), de Jason Reitman, quando o personagem Ryan está demitindo o funcionário Steven, se recorre em um instante ao som meta diegético, trazendo Ryan à uma rápida reflexão sobre seu trabalho e sobre o perfil do demitido Steven.

Trilha sonora: Segundo Rodrigues (2007), a trilha é composta de efeitos sonoros, como músicas, ruídos, e algumas vezes faz uso de diferentes bandas sonoras. Um dos exemplos de trilha sonora é a da série 007, como por exemplo o filme *007 Viva e Deixe Morrer* (1973), de Guy Hamilton, com a canção *Live and Let Die*, de Paul McCartney e George Martin Wings.

Outro exemplo de uma das trilhas sonoras mais executadas nos anos 1990, foi a do filme *Titanic* (1998), de James Cameron, da canção de Celine Dion *My Heart Will Go On*, que também esteve presente durante o filme como trilha incidental.

Muitas trilhas sonoras são normalmente encomendadas por seus cineastas aos músicos, como nos exemplos acima, para que realizem as composições com base no filme, nos seus personagens, sua ambientação, dentre outros fatores. São usadas em diferentes momentos durante o filme, geralmente para trazer mais intensidade e dramaticidade às cenas.

Trilha incidental: também chamada de música cinematográfica, é utilizada para criar um “clima” para a cena. Como exemplos de trilhas incidentais reconhecidas pelo público em geral pode-se citar a do filme *Psicose* (1961), presente nas cenas que antecedem e durante o acontecimento de um assassinato, assim como a trilha incidental de *Tubarão* (1975), que prenunciava o ataque do animal às vítimas, dentre outras.

Som Off: Quando um personagem não está presente em cena, mas sua voz é ouvida, ela está falando “em off”. Pode ser também uma cena em que não haja nenhum som. Conforme Bordwell e Thompson (2013), “uma passagem silenciosa em um filme pode criar uma tensão quase insuportável, forçando o espectador a concentrar-se nela (p. 412).

Como exemplo pode-se citar uma passagem onde o silêncio tem papel importante na composição da narrativa, presente no filme *A Conversação* (1974), de Francis Ford Coppola. O silêncio aparece na obra, de forma pontual, no momento de angústia e crise de consciência do personagem vivido por Harry (Gene Hackman), a respeito da investigação que está fazendo, envolvendo sua ética profissional e valores pessoais.

Outro exemplo está no filme *Vozes do Além* (2004), de Geoffrey Sax, onde o personagem Jonathan (Michael Keaton), ouve a voz de sua esposa falecida. Nesse caso, o som da voz de pessoas mortas ouvidas por meio de fitas gravadas, aumentam o mistério para se

tentar decifrar o fenômeno EVP (Eletronic Voice Phenomenon ou Fenômeno da Voz Eletrônica), no qual os mortos conseguiriam ter suas vozes “captadas” podendo ser reproduzidas por meio de aparelhos receptores.

3.2.6 Iluminação

Conforme Sijll (2017), tanto a luz quanto a sombra são indicadores visuais, sinalizando o que seria importante para uma cena cinematográfica, com a iluminação destacada, e deixando escuro o que não interessa aparecer naquele momento. O objetivo do cineasta com a manipulação da iluminação pode ser tornar dramática uma cena, ou mesmo fazer parecer “natural”. A iluminação direcionará o olhar, a atenção do espectador para o que está iluminado.

Segundo Journot (2009, p. 85), “por razões econômicas ou ideológicas, alguns movimentos, como o neorrealismo ou a *novelle vague*, privilegiaram o recurso a fontes de luz naturais”. Pertinente mencionar também, o movimento expressionista alemão, que, em seus filmes, como, *Nosferatu* (1922), fazia jogo de luz e sombras, para ressaltar o ambiente obscuro vivido pelo personagem Conde Orlock (Max Schreck) - ainda que possa ser pelas mesmas razões dos movimentos citados anteriormente. Segue abaixo um exemplo da iluminação em *Nosferatu* (1922), na cena mostrando o Conde Orlock, em seu momento final de vida, é surpreendido pela luz do dia, contrastando com o resquício de escuridão do quarto.

Figura 58. Iluminação. Filme *Nosferatu* (1922).



Fonte: Kemp (2011, p. 46).

Outro exemplo de iluminação, é na cena do filme *O sexto sentido* (1999), de M. Night Shyamalan, quando o personagem Cole (Haley Joel Osment) tem seu rosto iluminado no momento da cena em que percebe a presença de uma força oculta próximo a ele. Conforme

Bordwell e Thompson. (2013), com a iluminação aplicada de baixo para cima no rosto do personagem, a intenção do diretor é ganhar empatia do público ao medo do garoto como abaixo:

Figura 59. Iluminação. Filme *O sexto sentido* (1999).



Fonte: Bordwell e Thompson. (2013, p. 225)

3.2.7 Atores

É também por meio do papel representado pelos atores, combinado às diferentes técnicas e recursos aqui apresentados, dentre outros eventualmente não citados, que a narrativa ganha “forma”. Os atores, então, resumidamente, fazem parte do conjunto de recursos escolhidos pelo diretor para contar uma história. Há cineastas, que criam roteiros pensados especificamente para determinados atores.

Duarte (2009) informa que o trabalho do cinema é composto de muitos profissionais, e torna-se difícil nomear, isoladamente, quem seria o mais importante. Uma vez que, durante o processo da filmagem, o autor da obra recebe diferentes influências, inclusive de atores, que, com liberdade de interferir na criação ou sugestão para suas falas, também exercem o papel criativo na obra, além da sua função principal de atuação.

Benjamim (1989), traz a diferenciação entre o ator de teatro e cinema, como sendo, o primeiro, aquele que representa diante de um público, e o segundo aquele que atua para um grupo de profissionais especializados, que podem interferir em sua interpretação a todo momento. Ainda para o autor, o ator de cinema seria aquele que desempenha uma performance para uma câmera - um aparelho, e não para um “público”, comparando no caso, ao teatro, o qual seu ator estaria sempre com nova e originária atuação a cada apresentação.

3.2.8 Estilo fílmico

Conforme Bordwell e Thompson (2013), o conceito de estilo está presente em todos os filmes, pois cada um deles faz uso de técnicas, e as mesmas são, de alguma maneira, organizadas. Por essa razão, os padrões estilísticos tornam-se relevantes para os cineastas combinados com narrativa escolhida.

Segundo Hunt *et al.* (2013), o estilo se faz presente, quando o cineasta adota certas técnicas e recursos estilísticos. Como por exemplo, o diretor Alfred Hitchcock, que é reconhecido por fazer filmes de gênero suspense, e, como ele mesmo declararia em 1965, conforme Bergan (2012, p. 306): “*Sou um diretor tipificado. Se fizesse Cinderela, o público logo procuraria um corpo na carruagem*”.

O diretor brasileiro Glauber Rocha, também é reconhecido por trazer em seus filmes questões do sofrimento e exploração do povo mais pobre, remetendo à política brasileira, combinado às inserções de cortes rápidos de filmagem, além de seu estilo polêmico e experimental de filmar, como ressaltam Leigh *et al.* (2016).

Segundo Bordwell e Thompson (2013), há em todo filme, padrões que sustentam o desenvolvimento da narrativa e que acabam por caracterizar-se em determinado estilo, sendo “reconhecido” pelo público. Ainda segundo os autores, o espectador também se relaciona com o estilo. Cada espectador, mesmo não intencionalmente, busca identificar-se com algum estilo apresentado pelo cinema. E esses estilos são construídos por meio da escolha de técnicas pelos cineastas.

O diretor americano Paul Mazurski, em Bordwell e Thompson (2013, p. 479), afirma que: “não há nenhuma cena em nenhum filme que 50 diretores não pudessem ter feito de 50 maneiras diferentes”. Dessa forma, o espectador sempre estará sujeito às escolhas de cada diretor na composição do estilo, ainda que, como dito anteriormente, o julgamento e as interpretações serão individuais de cada espectador.

Benjamin (2012) afirma que o filme é mais perfectível das obras de arte. E essa ‘perfectibilidade’, o cineasta vai buscar para mostrar ao espectador a sua versão final do filme, justamente pela possibilidade que se tem, e que efetivamente se faz uso, dos recursos como edição por meio de cortes, seleção das melhores cenas, descarte de outras, na busca da mais “perfeita” apresentação da obra cinematográfica ao espectador. Benjamin (2012), exemplifica que para produzir o filme *A opinião pública* (1923), Chaplin filmou 125 mil metros de rolo, entretanto, a versão final foi apresentada com cerca de 3 mil metros desse rolo.

O estilo fílmico irá variar de acordo com as concepções de apresentação da obra, por parte de cada cineasta. Para alguns, a “perfeição” pode ser justamente mostrar as “imperfeições” de um filme. No filme *A Noiva Cadáver* (2005), de Tim Burton, mostrar as imperfeições com a utilização de técnica manual na criação dos personagens e em seus movimentos imperfeitos, foi o que diferenciou sua obra em relação ao que estava sendo feito por outros cineastas naquele momento. Ainda que estejamos falando de cinema comercial.

3.2.9 Estética

Aumont (2007), define o modo estético como a imagem destinada a agradar seu espectador, visando trazer ao público sensações específicas. Ainda, segundo autor: “essa função da imagem é hoje indissociável, ou quase, da noção de arte (...), e a ponto de uma imagem que visa obter um efeito estético poder se fazer passar por imagem artística (...)” (p. 79).

Essa afirmação de Aumont, pode ser complementada por Rosenfeld (2009), como a prática de um juízo de valor sobre uma determinada obra de arte, ou seja, uma crítica onde compara-se a obra individual com um sistema de preceitos que definiriam qual seria o “ideal” estético. Esse “ideal” em se definir o que é arte ou não, no seu sentido de “perfeição”, de beleza estética.

E estabelecer essa definição será sempre complicada do ponto de vista da subjetividade presente numa obra. Surge o questionamento se tal obra é melhor ou pior se comparada à(s) outra(s) obras. Aí entraria uma tentativa se colocar “objetividade” na definição de uma “subjetividade” presente na interpretação das obras.

Segundo Rosenfeld (2009), a estética apresenta-se como um sistema de juízos e conceitos que visam a uma esfera específica de valores. E a estética se faz valer de escolhas para representação de tais valores ao espectador.

Além disso, como traz Martin (2009) as sensações proporcionadas ao espectador, são despertadas em conjunto aos recursos oferecidos pela câmera, os quais foram vistos anteriormente, como, o som, a iluminação, os enquadramentos, dentre outros, que definirão qual será a estética da obra fílmica, ainda que haja a intensidade particular sobre cada obra.

Medeiros e Moraes (2011), fazem uma analogia da estética escolhida pelo cineasta a ser apresentada ao espectador, vendo um filme, a quem assiste a um pôr-do-sol: o sol será o mesmo para todos, entretanto, cada um irá vê-lo de um lugar, de um ângulo, de uma forma diferente, e terá, por ele, diferentes sensações.

3.2.10 Enredo e História

Apesar de mencionados com frequência como se fossem o mesmo, enredo e história tem diferenças técnicas, conforme salienta Hunt *et. al* (2013), ainda que sejam inter-relacionados. Para Bordwell e Thompson (2013), a história é a sequência linear de eventos no filme, enquanto o enredo é o tratamento visual da história.

O enredo, apresentado ao espectador, trará pistas, por meio das escolhas do cineasta, por exemplo, do local, época, tipo de trabalho, estilo de vida dos personagens, que envolve a trama. O enredo inclui também recursos que os personagens, na trama, não terão acesso, como a música incidental ou qualquer outro recurso externo ao “mundo” dos personagens, mas que são apresentados ao público. Esses dados proporcionarão ao espectador, fazer inferências e suposições para construção mental de sua percepção de enredo.

Segundo Bordwell e Thompson (2013), o enredo são todos os eventos e “pistas” explicitadas pelo cineasta ao espectador, que comporão o que se chama de história. Ainda segundo os autores:

A história iria além do enredo ao insinuar determinados eventos diegéticos que nunca são testemunhados. O enredo vai além do mundo da história pela apresentação de imagens e sons não-diegéticos que podem afetar a nossa compreensão da ação. (p. 148).

Para que o enredo do filme aconteça efetivamente, se faz necessário um roteiro. O roteiro é um resumo geral de uma história, a qual pode classificar-se como “original”, não sendo baseado em outras obras, ou baseado em fatos reais, de peças teatrais, e ainda, como ressaltam Hunt *et al.* (2013), serem baseados em textos literários.

Como por exemplo, o filme *O médico e o monstro* (1941), de Victor Fleming, baseado no livro homônimo de Robert Louis Stevenson, de 1886. Um outro exemplo, é o filme *Um Sonho de Liberdade* (1994), de Frank Darabont, baseado nos contos do livro *As Quatro Estações*, de Stephen King, de 1983.

Os filmes também podem ser roteirizados com base na vida de alguém, como é o caso de *Cidadão Kane*, baseado na história do jornalista e magnata das comunicações William Randolph Hearst (1863-1951); ou mesmo pode se basear em outros filmes, mesmo com inúmeras mudanças, a exemplo de *Titanic* (1997), de James Cameron, cuja primeira versão foi realizada na Alemanha nazista em 1943, dirigida por Herbert Selpin.

Para Carrière (2015, p. 120): “o roteiro não é o último estágio de um percurso literário. É o primeiro estágio de um filme”. Um filme começa pela criação de um roteiro, por uma ideia que se quer transmitir por meio do cinema. Entretanto, Carrière (2015), ressalta a dificuldade de se escrever um roteiro para o cinema, envolvendo dentre outros aspectos para um roteirista, saber que a obra escrita provavelmente será lida por poucas pessoas, como o diretor, os atores... – e estes provavelmente lerão somente a parte que lhes interessa sobre suas falas; ou seja, na opinião do autor, é difícil aceitar para um roteirista que seu texto já nasce “fadado a desaparecer”.

3.3 GÊNEROS CINEMATOGRAFICOS

Segundo Hunt *et al.* (2013), o cinema busca categorizar os filmes em gêneros, que seria, resumidamente os tipos de filmes. Entretanto, muitos filmes não se encaixam exatamente em um único estilo, pois apresentam elementos que poderiam se encaixar em diferentes gêneros.

Campos (2016), salienta que, os gêneros de história, os quais traz o cinema ao seu público, não apresentam os mesmos parâmetros de “clareza” de separação de gêneros, se comparados aos gêneros de narrativa. Segundo o autor, em 360 a.C. Platão diferenciava o gênero dramático, pela imitação, ou seja, o poeta tendo assimilado o estilo de outra pessoa e falando por ela, do gênero épico, “narrativa pura”, quando o poeta relata sem nunca imitar a pessoa pela qual ele está falando, ou seja, não se omitindo na narrativa.

Mas no cinema busca apresentar suas definições de gênero de filme, por meio da classificação escolhida por seus produtores e cineastas para apresentação ao grande público, consistindo em tentar atrair um determinado tipo de espectador para suas obras.

Para Hunt *et al.* (2013), o gênero se apresenta fazendo com que hajam certos “limites” dentro de cada proposta estética e narrativa fílmica, que não poderiam ser totalmente “ultrapassados” senão descaracterizariam o gênero da obra. Como por exemplo, se o filme *Dunkirk* (2017), de Christopher Nolan, que foi realizado em 2017, mas falava sobre a guerra em 1945, mostrar os personagens usando telefones celulares.

Conforme Bergan (2012), os gêneros de filmes, em geral, se dividem da seguinte forma:

Ação/Aventura: geralmente envolvem histórias da luta do bem contra o mal, usando-se de combates físicos, para se conseguir vencer o inimigo. O filme *Piratas do Caribe: Navegando em Águas Misteriosas* (2011), de Rob Marshall, é um exemplo de filme de ação, ainda que apresente elementos de filme de fantasia. Na trama, o capitão Jack Sparrow (Johnny Depp),

reencontra uma ex-namorada, a pirata Angélica (Penélope Cruz) e ela o convence a acompanhá-la por um navio do Barba Negra (Ian McShane), em busca da fonte da juventude, também desejada pelo oponente de Sparrow, capitão Barbossa (Geoffrey Rush).

Na ação e aventura, as perseguições são normalmente encontradas entre os personagens estereotipados, de herói e vilão. Também na ação quanto na aventura, há normalmente a busca por se atingir um objetivo, como resolver um mistério, salvar um indefeso, dentre outras. Um exemplo é o filme *Indiana Jones e os Caçadores da Arca Perdida* (1981), de Steven Spielberg, com o personagem Indiana Jones (Harrison Ford), sendo um arqueólogo que precisa encontrar uma relíquia bíblica com os dez mandamentos. Mas Jones terá que enfrentar outros inimigos, os nazistas, e outros obstáculos, para poder atingir seu objetivo.

A mensagem final, geralmente é de que o bem sempre vencerá o mal, após o enfrentamento de diferentes obstáculos no decorrer da obra; além disso, a ambientação procura trazer locais que remetam a ações em florestas, outros planetas ou ambientes futurísticos, onde, muitas vezes os efeitos especiais, recebem mais relevância em detrimento do roteiro.

Animação: abrangem diferentes estilos e temas, desde desenhos à mão, no conceito já abordado de stop-motion, presente no filme *A Noiva Cadáver* (2005) de Tim Burton, quanto em tecnologia digital, como a animação *Cassiopeia* (1996), de Clóvis Vieira.

No filme *A Noiva Cadáver* (2005) de Tim Burton, as famílias de Victor e Victória estão prontas para unir seus filhos em matrimônio, entretanto, em um passeio pela floresta, Victor, é puxado por uma árvore para dentro da terra, porque Emily, que está morta, deseja se casar. Emily não conseguiu realizar seu desejo de casar-se quando estava viva, e agora quer fazê-lo com Victor. Mas Victor precisa voltar para sua casa antes que Victória se case com outro.

Outro exemplo de animação é *Cassiopeia* é uma animação brasileira sobre o planeta, Ateneia, pertencente à constelação de Cassiopeia, a qual é invadida por seres que querem sugar sua energia vital. Mas Cassiopeia contará com a ajuda de heróis que ajudarão a salvar seu planeta.

Muitas animações incluem muitas vezes, temas “adultos”, como relacionamentos complicados, disputas amorosas, preconceitos, casamento, a exemplo do filme *Shrek* (2001), de Vicky Jenson e Andrew Adamson, ou a luta contra o bem o mal, como no filme *Os Incríveis* (2004) de Brad Bird, ou os dilemas do idoso vendedor de balões e do seu sonho em viajar pelas

florestas da América do Sul, e que acaba se aventurando com o menino Russel, como em *Up Altas Aventuras* (2009).

Comédia: um dos gêneros mais antigos, busca trazer humor, de diversas formas, tais como a irreverência, com diálogos rápidos e personagens excêntricos, à personagens aparentemente “comuns”, que se envolvem em situações simples de infortúnios, quedas e que buscam provocar risos no espectador.

Um exemplo de filmes de comédia é *The Music Box ou Caixa de Música*, (1932), de James Parrott, protagonizados pela dupla conhecida como O Gordo e o Magro (Stan Laurel e Oliver Hardy). No filme, Stan (Stan Laurel) e Ollie (Oliver Hardy) atuam como dois entregadores que necessitam entregar um piano e precisam empurrá-lo por uma alta escada.

Segundo Journot (2009), esse termo associa o riso pela representação de uma época, das excentricidades ou situações ridículas e desconfortáveis de uma personagem. O cinema apropriou-se do gênero, mas sua origem vem do teatro, onde designa uma peça cuja intriga, verossímil provoca o riso.

Outro estilo de comédia utilizada pelo cinema, é a comédia romântica. Um exemplo é o filme *Casamento Grego* (2002), de Joel Zwick. O enredo envolve a grega Toula (Nia Vardalos), seu noivo Ian (John Corbett) e a família da noiva. E quando Toula apresenta Ian para seus pais, as confusões sobre as diferenças culturais se iniciam, pois, seu noivo não é grego e é vegetariano, o que para os pais de Toula é inaceitável. E em meio ao romance dos noivos, a trama trará elementos de humor, especialmente protagonizados pelos pais da noiva.

Drama: segundo Journot (2009), desde os princípios do cinema o termo drama é usado para definir uma ação comovente na qual se defrontam personagens inseridas num ambiente realista. O gênero drama envolve, normalmente, conflitos existenciais, relacionamentos complicados, cenas comoventes, tragédias ou sentimento de tristeza envolvendo os personagens.

Um dos exemplos desse gênero é o filme *Pra Sempre Alice* (2014), de Richard Glatzer e Wash Westmoreland, que trata da trama da luta contra a doença de Alzheimer vivida pela personagem Alice (Juliane Moore). Alice é uma linguista de Harvard bem-sucedida em sua profissão e com sua família, que vê sua vida ser abreviada a cada dia por sua perda de memória, devido ao Alzheimer, e busca encontrar sentido à sua vida até o fim da luta contra a doença.

Outro exemplo de drama, considerado também épico, por envolver luta por liberdade de um povo, é o caso do filme *Coração Valente* (1995), de Mel Gibson. O filme apresenta em

a luta da Escócia pela libertação contra o monarca inglês Edward I, sendo o próprio personagem de Gibson, William, o líder dessa batalha. E o drama envolve ainda, a presença de um exército amador liderado por William, contra um forte e armado exército inglês.

Ficção Científica: tem como características, geralmente cenários de mundos imaginários, efeitos especiais, vida alienígena, viagens ao espaço e tecnologias futurísticas. Um dos exemplos desse gênero é *2001: uma Odisseia no espaço* (1968), de Stanley Kubrick. Na obra, inspirada no conto científico de Arthur Clarke, uma equipe de astronautas é enviada a uma misteriosa missão, mas os o computador responsável pelo comando da nave, HAL9000, desenvolve estranho comportamento, onde começa um confronto entre homem e máquina e a viagem no tempo e espaço.

Segundo Journot (2009), a ficção científica imagina um futuro mais ou menos longínquo encenado pela elaboração de cenários e acessórios futuristas, como os robôs de *Metropolis* (1927), de F.W. Murnau. *Metropolis* é uma cidade futurista e se divide entre a classe trabalhadora e aqueles que são os “donos” da cidade. Na diferença de classe sociais, um rapaz rico da cidade, Freder (Gustav Frohlich), se apaixona por uma profeta pobre, Maria (Brigitte Helm), que consegue prever a vinda de um “salvador” para que não haja mais diferença social entre a população.

Musical: Combinam fantasia e realidade, com música e dança. Segundo Journot (2009), a comédia musical aparece ao mesmo tempo em que o cinema sonoro e desenvolve-se de 1930 a 1950. Um dos exemplos desse gênero é o filme *Cantando na Chuva* (1952), de Gene Kelly e Stanley Donen. O próprio Kelly atua no filme no papel principal, de um ex-ator de cinema mudo, Don, ao lado de sua colega Lina (Jean Hagen), e os dois tentam se adaptar a esse modelo de trabalho.

Outro exemplo, é *Noviça Rebelde* (1965), de Robert Wise, onde Maria (Julie Andrews) sai de um convento onde não conseguiu adaptar-se, e consegue um emprego de governanta de um viúvo Capitão Von Trapp (Christopher Plummer) com sete filhos, e acaba levando música e alegria à casa do viúvo. Ela acaba envolvendo-se emocionalmente com os filhos e também com o Capitão, fazendo a música, parte dessa sua nova vida.

Suspense: também conhecido como *thriller*. Para Journot (2009), é a arte de manter o espectador na expectativa suscitando uma sensação muito diferente da surpresa. Esse tipo de gênero envolve o espectador com elementos de tensão, incerteza e mistério na apresentação de fatos, trazendo diferentes elementos dramáticos.

Um exemplo classificado nesse gênero, é o filme *O silêncio dos Inocentes* (1991), de Jonathan Demme. No filme, a personagem Clarice (Jodie Foster), agente do FBI tem o desafio de entrevistar o Dr. Hannibal Lecter (Anthony Hopkins), um presidiário psiquiatra e psicopata canibal, para convencê-lo a ajudá-la a solucionar um outro caso de um psicopata, mas precisa jogar com a inteligência de Lecter. Mas o Dr. Lecter foge da cadeia onde estava, e continua fazendo jogo psicológico com Clarice, que não sabe onde ele está. O filme traz ao espectador a ansiedade para saber quais serão os próximos passos de Lecter, bem como se Clarice conseguirá decifrar os enigmas por ele colocados.

Outro exemplo de filme de suspense é o filme *O Mistério da Libélula* (2002), de Tom Shadyac. No filme, o personagem Dr. Joe (Kevin Costner) perde sua esposa Emily (Susanna Thompson) que morre fazendo um trabalho voluntário na Venezuela. Com o sofrimento da morte da esposa, Dr., Joe pensa estar vendo a imagem de uma libélula em todos os lugares. Depois de um tempo, acredita que possa ser um sinal de sua esposa e decide partir na missão onde ela estava trabalhando até morrer. E nessa viagem, ele consegue encontrar a resposta para os sinais da libélula. O filme também usa de elementos de mistério “sobrenaturais”, por meio da aparição do sinal da libélula de diferentes formas no filme, até convencer o protagonista a querer descobrir as respostas, e o envolver o espectador para a solução até o final.

Terror: esse gênero busca explorar o medo, utilizando-se, em sua maioria, de cenas de violência explícita ou induzida, para trazer ainda mais dramaticidade às cenas, mas o despertar da surpresa aliada à sensação de medo e pavor, fazem parte desse gênero.

Um exemplo de filme desse gênero é *O Exorcista* (1974), de William Friedkin. No filme, a garota Regan (Linda Blair) de doze anos é diagnosticada pelo padre Damien (Jason Miller) como estando possuída pelo demônio, e este pede a ajuda a um especialista em exorcismo, Padre Merrin (Max von Sydow), para que o demônio seja expulso do corpo de Regan. E durante as sessões de exorcismo, Regan revela diferentes faces do demônio, modificando totalmente seu rosto, voz e imagem, associados ao caráter violento com todos que dela se aproximam. Incorporada, Reagan tem o poder de matar os padres que tentavam exorcizá-la.

Outro exemplo é o filme *Chuck, o Brinquedo Assassino* (1988), de Tom Holland. No filme, Karen (Catherine Hicks) compra um boneco para seu filho Andy (Alex Vincent), mas o mesmo está amaldiçoado pelo assassino Chuck (Brad Dourif), que foi morto dentro da loja onde Karen comprou o brinquedo. O boneco ganha vida e passa a ter uma personalidade de assassino

psicopata. Chuck vai para a casa de Andy e com ele desenvolve uma forte relação de amizade, mas começa a fazer vítimas, que, quando não são mortas por suas facadas, o são de diferentes maneiras, fazendo parecer um acidente, aproveitando-se por ser apenas um brinquedo, sem inicialmente deixar suspeitas. A semelhança com as feições de um humano, bem como seus diálogos irônicos sobre a morte, associados à frieza e sarcasmo do boneco assassino, são elementos constantes em muitos filmes de terror.

Os gêneros apresentam também subgêneros, que seriam variações dentro de um gênero específico. Como exemplo, o gênero comédia pode apresentar subgêneros como, comédia romântica, comédia “pastelão” - como os filmes protagonizados pelos três patetas Curly, Larry e Moe como a comédia *Médicos Alopados* (1937), de Jules White, Edward Bernds e Del Lord -, podendo o drama ter sua variação de gênero em drama policial, drama suspense, dentre outros.

Para Campos (2016), a indústria cinematográfica, geralmente classifica as histórias em dois grandes gêneros: drama, podendo envolver elementos de romance, melodrama, aventura, terror, crime e mistério; e comédia, que contemplaria comédia de uma situação, de costumes, sátira, farsa e paródia. O autor salienta que a definição de gêneros de história, não segue parâmetros tão nítidos, como por exemplo, um gênero musical infanto-juvenil, apresentar elementos de ficção científica, comédia e drama, dentre outros.

Entretanto, para Hunt *et al.* (2013), o gênero que determinado filme “assume” diante do seu enunciado, terá que apresentar determinadas características pertinentes ao mesmo, para corresponder à expectativa previamente criada ao mercado consumidor, sendo mais fácil a comercialização de filmes rotulados, com a classificação ao gênero anunciado. Mas importante salientar, que não são todos os filmes que apresentarão essas características de gênero tão claras, e, nem por isso irá decepcionar o espectador - podendo, ao contrário, agradar justamente por não se “encaixar” em um gênero específico.

4 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

4.1 OS RECURSOS DE APRENDIZAGEM E O ALUNO DO SÉCULO XXI

Muito se pode buscar a respeito dos recursos e caminhos utilizados para promover a Educação e a Aprendizagem, fontes inesgotáveis e necessárias de discussões e pesquisas. Entretanto, nesse capítulo nos concentramos em trazer conceitos, estudos e alternativas que vêm sendo apresentados a respeito da educação, levando à reflexão prática sobre o uso dos recursos que podem contribuir para a promoção da aprendizagem do aluno.

Traremos uma abordagem geral sobre a aprendizagem e também sobre como os recursos podem contribuir nesse processo, sejam voltados à aplicação em cursos superiores - como no caso de Administração, recorte de nosso trabalho - sejam para públicos educacionais em geral, pois muitos recursos e práticas ligadas à aprendizagem são adaptáveis à diferentes idades e fases, como é o caso do recurso do cinema e sua linguagem, foco do nosso trabalho.

Nossa intenção com esse capítulo, não é somente destacar o que se tem discutido e se apresentado sobre o cinema como recurso de aprendizagem e sua aplicação em sala de aula, mas destacar nessa escolha, o que em nossa concepção possa trazer um resultado contributivo à contínua construção do conhecimento, potencializado pela linguagem cinematográfica; visando não somente a absorção de conteúdos disciplinares, mas levando ao desenvolvimento do aluno, evitando a massiva reprodução de conceitos, como destacado por Behrens (2003, p. 24): “A ênfase (...) recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se a cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza”.

E a repetição de práticas de aprendizagem convergindo a uma rotina maçante, recai sobre o nível de interesse do aluno e motivação pela aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, se buscou discutir aspectos que visem à uma formação que promova o pensamento crítico, facilitado por meio de uma metodologia alinhada às escolhas dos recursos a serem utilizados e que fomente o interesse e a participação efetiva do aluno nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Seria uma pretensão na busca de um recurso que atenda à uma proposta educacional baseada no que, segundo Gómez (2014, p. 23), conduziu ao “Conhecimento e aprendizagem (...) em processos não de memorização, nem de cópia de modelos, mas de exploração e descobertas”.

Sendo assim, buscou-se explicitar visões e conceitos sobre o uso de recursos voltados à aprendizagem, destacando o cinema como um instrumento à serviço da educação, promovendo o uso da imaginação e da criatividade, fomentados pelo trabalho e atividades em sala de aula, envolvendo múltiplos temas.

Além disso, como reforçam Oliveira e Chadwick (2002, p. 143), “(...) quando uma pessoa está envolvida em alguma atividade criativa, sente que está vivendo mais intensamente que em outros momentos”. Dessa forma, proporcionar novas experiências, sensações e aprendizados aos alunos por meio do cinema e no uso de sua linguagem pode levar o aluno a ter uma visão de que a educação formal também pode ser prazerosa, dizimando equívocos de que se algo está envolvendo prazer e diversão, não se estaria ali praticando a educação.

Gómez (2014, p. 33) sinaliza o que poderia ser uma tendência ou mesmo uma necessidade na aprendizagem nos tempos atuais: “Se antes foi fundamental formar (alunos) para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas”; dessa forma, se estaria contribuindo com o desenvolvimento da criatividade do aluno, e para uma cultura da participação efetiva deste em seu próprio processo de aprendizagem.

Piletti (2003), define a aprendizagem como uma mudança de comportamento que resulta da experiência, tendo como condição presente fundamental, a **motivação** (grifo nosso) para que a mesma efetivamente aconteça. Um dos pontos cruciais para a aprendizagem do aluno é o desejo de aprender, sendo despertado por diferentes estímulos, podendo a correta utilização de recursos e metodologias empregadas, contribuir de forma mais efetiva ao seu processo.

Segundo Lefrançois (2016) a motivação estaria relacionada aos motivos que incitam o ser humano a agir ou não, em diferentes situações durante sua vida. Ainda segundo o autor, “O estudo da motivação humana é o estudo dos agentes e das forças que causam o comportamento. E o estudo da aprendizagem (...) é o estudo das mudanças no comportamento (p. 330)”. Para educação, se poderia então entender que o comportamento do aluno seria, de alguma forma, reflexo de sua motivação ou da falta desta, sobretudo na vontade para aprender. Sem impactos no pensamento, nas reflexões, e por sua vez, no comportamento do aluno, a aprendizagem deixaria de cumprir seu papel na formação do indivíduo.

De acordo com Oliveira e Chadwick (2002), a motivação pode acontecer ou ser despertada tanto por fatores intrínsecos, surgida de interesses ou necessidades pessoais, como a curiosidade e desejos, por exemplo, ou por fatores extrínsecos, advindos de um ambiente

externo, como elogios, críticas, dentre outros. De uma forma ou outra, os fatores internos ou externos podem interferir na regulação da vontade do aluno em aprender; sendo assim, há o constante desafio em se atrair a atenção do mesmo para o aprendizado, onde fatores externos, como a escolha e o uso de recursos didáticos interessantes ao aluno, podem se somar a outros fatores para o despertar de sua motivação interna.

Lefrançois (2016) destaca ainda que a motivação está ligada direta e intimamente às emoções, estando estas no centro da maioria das ações e motivos pelos quais o homem se move. E isso incluiria a aprendizagem despertada, dentre outros fatores, também pelas sensações, como por exemplo, a emoção causada ou potencializada pela exibição de uma obra cinematográfica em sala de aula. Segundo Massaro *et al.* (2015, p. 3), uma aula acompanhada de recurso como o cinema “pode servir para criar fatores de motivação para os participantes envolvidos, tornando o ensino (...) mais atraente, descontraído e criativo, e conseqüentemente, aumentando o desempenho e o conhecimento assimilados (...)”.

A aprendizagem pode acontecer sob diferentes contextos e formas, valendo-se do apoio de recursos, das ações e reações do professor e dos próprios alunos. Como enfatizam Oliveira e Chadwick (2002), a aprendizagem pode ocorrer por meio de diferentes canais, e as instituições de ensino devem proporcionar “variados estímulos, meios e modos para o aluno apreender os estímulos do ambiente e para demonstrar como os estrutura em sua mente” (p. 83). Sendo assim, há a necessidade em se buscar recursos que visem ajudar o aluno na manifestação de seus pensamentos e para que o professor também possa verificar a efetivação do processo de aprendizagem deste.

Acreditamos que a experiência do aluno com o cinema em sala de aula possa ser um de seus estímulos, contribuindo efetivamente para seu aprendizado, gerando reflexões que o conduzam à construção do conhecimento. A criatividade, outro elemento importante no processo de aprendizagem, também se faz presente nos elementos da linguagem cinematográfica, como na escolha de planos, closes, enquadramentos, etc., os quais são apresentados no capítulo 3.

Silva (2007, p. 56), acredita no poder da multiplicidade das linguagens apresentadas em uma obra cinematográfica, onde, além de elementos como a imagem, a música, a ação, a narrativa, dentre outras, há sobretudo “(...) seu indiscutível potencial para atrair o sujeito (razão e emoção) e ainda na pertinência da arte (ou técnica?) cinematográfica como recurso na formação humana (...)”.

Esses elementos podem ser explorados visando o favorecimento da aprendizagem de conteúdos, os quais podem incitar à reflexões e construções de pensamento e aprendizagem pelos alunos, contribuídos por seus desdobramentos com o cinema e sua linguagem – conforme mostrado nas atividades sugeridas com obras cinematográficas, presentes no capítulo 5 - e ao desenvolvimento de *insights*¹⁴ do próprio aluno, ou em suas reflexões despertadas.

Entretanto, é fato de que não há uma “receita” universal para a escolha e utilização de recursos educacionais voltados à aprendizagem que funcionará para todos os casos e perfis de discentes, instituições ou docentes. Como reitera Brandão (2007), não há uma única forma e nem mesmo um único modelo educacional que atenda a todos os alunos. Mas priorizar a escolha de recursos e ferramentas e metodologias visando às construções de aprendizados pelos próprios alunos, é parte dos desafios da educação do século XXI.

Há a necessidade constante em se estar atento à diferentes e novos conceitos e práticas educacionais, mas também, ao desenvolvimento de um novo olhar para recursos já existentes, os quais muitas vezes estão disponíveis nas instituições, como é o caso do uso do cinema em sala de aula - o qual ainda há elementos que podem ser explorados, como a linguagem cinematográfica -, oportunizando novas perspectivas sobre o uso desse recurso para a educação.

Mas o resultado da escolha dos recursos para se trabalhar a aprendizagem, precisa fazer sentido tanto ao professor quanto ao aluno, participantes e construtores conjuntos desse processo, o qual precisa resultar em um produto: o conhecimento. Como bem lembra Lira (2016, p. 1): “O ensino que não leva à aprendizagem é estéril”. A falta de agregação de conhecimento ao aluno, configura-se para o mesmo como perda de tempo e energia, o que pode contribuir para seu desinteresse pela aprendizagem oferecida pelas instituições.

Especialmente em um processo de aprendizagem envolvendo trocas coletivas entre os participantes, torna-se fundamental a figura do professor, conhecedor de seus alunos e do cenário em que estão inseridos, onde seu trabalho, com a contribuição de recursos e metodologias escolhidas, fará a diferença, podendo trazer impactos positivos para a realidade e para o comportamento do aluno. Como enfatiza Read (2016), o objetivo da educação deve ser o de promover ao aluno o seu desenvolvimento, tanto em sua individualidade quanto em sua consciência social e sua capacidade de coletividade.

¹⁴ *Insights*: compreensão ou solução de um problema pela súbita captação mental dos elementos e relações adequados.

Outro ponto, é que a educação é viva e dinâmica; portanto, o ensino e a aprendizagem devem sempre buscar novas possibilidades, mesmo quando as escolhas educacionais correntes estejam ‘funcionando’, a exemplo da utilização em sala de aula de livros, textos e estudos de caso, dentre outros. Highet (2018, p. 1), relembra que “o ensino continuamente se modifica” e estar inteirado com as possibilidades que podem contribuir de maneira efetiva à aprendizagem, se torna fundamental para a educação atualizada e conhecedora das necessidades do aluno deste século.

O cinema é aqui trazido como um elemento importante não somente no atendimento à variabilidade de recursos existentes em sala de aula, mas sobretudo, na sua contribuição efetiva na aprendizagem, como será discutido na sequência desse trabalho. A variabilidade de estímulos à aprendizagem, na tentativa consciente de se trazer o novo, ou em se fazer uso daquilo que é considerado como recurso tradicional sob novas perspectivas, podem gerar melhores resultados e chamar à atenção do aluno para novas buscas pelo conhecimento.

Masetto (2015, p. 100), reforça a necessidade em se variar recursos e técnicas de aprendizagem durante um curso “o que se faz oportuno, pois são um forte elemento sobre a motivação dos alunos”. Entretanto, vale ressaltar que não se trata de apenas variar o clima da sala de aula, usando diferentes recursos, quebrando eventual monotonia - os mesmos têm que estar, necessariamente, alinhados aos propósitos definidos para se alcançar os objetivos da aprendizagem do aluno.

Moran *et al.* (2013, p. 142) nos trazem a complexidade envolvendo o conceito do ato de aprender, considerando diferentes aspectos:

(...) está ligado diretamente a um sujeito (que é aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos; transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fatos e fenômenos de diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas. Numa palavra, o aprendiz cresce e desenvolve-se.

Com base na análise dessa concepção, tornar-se-ia mais desafiador se conseguir encontrar recursos e metodologias que proporcionassem desenvolver nos alunos todas as características, habilidades e competências elencadas por Moran *et al.* (2013); mas se pode, por meio de critérios bem definidos, se obter ganhos reais na escolha de recursos mais apropriados

ao desenvolvimento do aluno enquanto ser crítico, pensante e autônomo em suas decisões. Portanto, acertar na escolha e na utilização de recursos que melhor contribuam com o desenvolvimento do aluno, serão importantes para viabilizar um processo de aprendizagem que contemple as características acima trazidas pelos autores.

Ainda analisando os conceitos de Moran *et al.* (2013) sobre outra vertente, seríamos todos aprendizes, pois o professor também se deparará com novas e inesperadas situações que o farão testar, aprender, aprimorar sua maneira de ensinar e também de aprender, conquistando cada vez mais experiência e desenvolvendo sua criatividade para facilitar o processo de ensino aprendizagem. E isso inclui minimizar erros e maximizar resultados positivos, por isso a importância da análise e preparo para se trabalhar em sala de aula com os recursos escolhidos.

No caso da linguagem cinematográfica, apresentada no capítulo 2 e depois exemplificada de maneira prática no capítulo 5, se buscou trazer um embasamento aos professores que desejam utilizar o recurso do cinema em sala de aula, ou mesmo para aqueles que já façam uso deste, mas que ainda não tenham se utilizado de sua linguagem para potencializar o trabalho com conteúdos, visando contribuir para ampliação e visão sobre as análises geradas por meio do uso de obras cinematográficas.

Piletti (2003), relaciona que muitas dificuldades em relação à aprendizagem dos alunos acontecem, dentre outros fatores, por meio de aspectos como a falta de um ambiente que estimule a expressão de opiniões em sala de aula, onde verdades “irrefutáveis” não seriam abertas à discussão e análises.

A dificuldade acima apontada, é complementada pela visão de Brandão (2007, p. 110), o qual afirma que uma das expectativas da educação em relação ao ensino aprendizagem seria: “A necessidade de preservar na consciência dos “imatuross” o que os “mais velhos” consagraram e, ao mesmo tempo, o direito de sacudir e questionar tudo o que está consagrado, em nome do que vem pelo caminho”. Facilitar aos alunos o direito de questionar e poder trazerem novos olhares para uma mesma “certeza”, torna-se possível quando se consegue criar um clima favorável e propício à liberdade de expressão, sem deixar de priorizar a aprendizagem dos conteúdos, baseada em uma metodologia e recursos de qualidade, que contribuam para o desenvolvimento efetivo do aluno.

Mogadouro (2011, p. 189), destaca alguns aspectos ainda presentes em muitas instituições de ensino, inclusive de ensino superior, que influenciam diretamente na escolha de recursos para aprendizagem - como no caso do uso do cinema em sala de aula:

Para um sistema (...) baseado no paradigma tradicional de Educação – com gestão hierarquizada e pouco participativa, com conceito de professor como transmissor de conhecimento, grades curriculares ancoradas em visão enciclopédica do ensino, entre outras tantas características – trazer um projeto que considere o cinema como obra de arte que, como diz Alain Bergala (2008), é um “elemento perturbador dentro da instituição”, pode significar uma oportunidade de transformação e resistência. Ou pode não significar nada.

E a valorização e significação do cinema dentro do contexto institucional, dependerá de como ele será utilizado na abordagem junto aos alunos para o trabalho com as disciplinas. O papel de apoio da instituição, mas sobretudo do professor, terá impacto direto sobre a qualidade e profundidade do trabalho envolvendo a linguagem cinematográfica e o conteúdo a ser trabalhado, além da capacidade de contribuir na motivação dos alunos para a aprendizagem, bem como sobre os resultados gerados dessa equação.

Piletti (2003, p. 102) destaca alguns itens que podem contribuir positivamente antes e durante o processo de aprendizagem (grifos do autor), favorecendo o ambiente para discussões e reflexões construtivas:

- Partir da **realidade do aluno**, da maneira como o aluno vê essa realidade;
- **Oferecer recursos** para que o aluno, mais do que engolir conhecimentos prontos, tenha oportunidade de chegar por si mesmo a esses conhecimentos;
- **Utilizar contratos**, nos quais o aluno assume a responsabilidade por suas atividades;
- **Atividades em grupos**, em que cada um tenha a liberdade de expor seus pontos de vista;
- **Estímulo à pesquisa**, por meio da qual o aluno pode perceber a relatividade do conhecimento científico;
- **Simulação**, que permite ao aluno sentir a responsabilidade das funções representadas;
- **Autoavaliação**, que contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento e da capacidade crítica.

A sugestão de Piletti (2003), corrobora com a necessidade de se reavaliar o processo de aprendizagem em um cenário que vem mudando a cada dia, trazendo novidades para a educação e impactando diretamente na postura dos alunos em sala de aula - os quais não vem mais se apresentando com a mesma postura de aceitação passiva no processo educacional, mas sim de questionamento e participação, como reitera Lira (2016).

Vale destacar de que há, ainda hoje, modelos de educação onde a concepção e formas de trabalho agem espelhados em uma época em que não se tinha tantos meios acessíveis de aquisição de informação e conhecimento, e onde a autonomia do aluno, bem como o acesso à busca por informação, não era privilegiada; e se querer instituir qualquer “novo” recurso nesses cenários, será sempre mais desafiador.

E esses desafios podem ser estendidos às dificuldades ao uso de cinema em sala, pois como salienta Masetto (2015), tentativas de introdução de novas metodologias ou recursos, são muitas vezes classificadas como “perfumaria”, ou seja, seriam desnecessários, como se não contribuíssem para nenhum ganho efetivo, servindo apenas para “enfeitar” o que já estaria devidamente funcionando e acabado. E nesses ambientes, o dilema por uma educação participativa, por se conseguir ofertar recursos que visem proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia com responsabilidade no processo de aprendizagem, ainda são vistos como utopia.

Nas últimas décadas a educação vem passando por transformações, não somente de caráter tecnológico, provocado pela introdução constante de modernas alternativas de ensino e aprendizagem que vêm sendo incorporadas na vida da comunidade educacional, mas sobretudo na postura dos alunos diante das múltiplas oportunidades de acessos às informações advindas com a chegada de novas tecnologias.

E em meio a diferentes cenários educacionais, caminhando ao lado, mas não necessariamente no mesmo ‘ritmo’, está a aprendizagem formal, ofertada pelas instituições de ensino, com a responsabilidade de preparar alunos para um mundo em transformação e inovação, que caminha em velocidade acelerada. Esse é um dos parâmetros dos desafios atuais a serem enfrentados por muitas instituições de ensino que se veem diante do dilema sobre como lidar da melhor forma, agregando resultados na aprendizagem, com a utilização das novidades tecnológicas na educação.

Entretanto, vale destacar o que traz Gómez (2014, p. 25), a respeito da aprendizagem que acontece por outros meios que não a escola, os meios “não formais”:

O aprender não depende unicamente do ensinar, pois se aprende de muitas maneiras (...). A escola, que se apropriou da hegemonia da educação por meio da instrução, opõe-se a que outras instituições também promovam o educativo. É preciso romper esse monopólio e a crença de que educação só tem a ver com o escolar. Esse seria o caso dos meios de comunicação de massa e, hoje, das diversas tecnologias e das redes sociais que, sem reconhecer-se educadores, estão educando, e o produto de sua educação é polêmico, pelo menos, e nem tudo o que conseguem vale a pena.

O fato é que não há mais como se desconsiderar o poder e a influência da multiplicidade de meios como, o cinema, a televisão, a internet, dentre outros, sobre a informação e o conhecimento adquiridos sobretudo pelos alunos – o que Gómez (2014) inclui em seu conceito

de educomunicação¹⁵, em se fazendo uso de diferentes meios de comunicação para se trabalhar em favor da educação. Sendo assim, se torna um melhor caminho orientar os alunos sobre a utilização desses recursos, tendo-os como parceiros, do que tentar bani-los da educação, pois, de alguma forma, o aluno já faz uso dos mesmos, e muitas vezes por diversos recursos simultaneamente, como por exemplo, assistindo televisão e buscando informações no celular ao mesmo tempo.

Como define Prensky (2010), os professores estão, hoje, basicamente diante de dois perfis de alunos: os denominados “nativos digitais”, aqueles que nasceram após o advento da Internet, e os “imigrantes digitais”, grupo do qual muitos professores fazem parte -, que seriam as pessoas que tiveram que se adaptar gradativamente, não só à Internet, mas às novidades tecnológicas com ela surgidas, aprendendo a incorporá-las em seu dia a dia. Dessa forma, novos ajustes são necessários ao atendimento de novas demandas educacionais, na busca de atualizações ou revisões em recursos e metodologias de ensino, questões as quais não há mais como se desconsiderar na educação.

A contemporaneidade faz parte do trabalho do professor, entretanto, há que se saber diferenciar, por meio de critérios e análises, o que surge na educação como demanda efetiva e poderá se perpetuar, do que seriam apenas “modismos”, alternativas que chegam como milagres para solucionar os problemas existentes na educação do Brasil, como reforça Zagury (2018), e que prometem ainda, maximizar a aprendizagem do aluno.

Dentre as diferentes concepções ou correntes surgidas nos últimos anos na educação, Fava (2012, p. 70) salienta que estaríamos na fase denominada “educação 3.0”:

Estamos na era da inteligência em rede, num sistema de colaboração e participação mútua. Essa cultura participativa não ocorre apenas por meio da tecnologia. Por mais sofisticada que venha a ser, ocorre na atitude, na conduta, na ação, na postura, no comportamento de cada *stakeholder*¹⁶(...), em suas interações sociais uns com os outros. A tecnologia de informação e comunicação não modifica o que aprendemos, mas altera o modo como aprendemos. O processo de ensino-aprendizagem tornou-se coletivo; para tanto, devemos usufruir da enorme inteligência coletiva presente em qualquer instituição de ensino.

¹⁵ educomunicação: “um conceito mais abrangente para pensar os fenômenos de ensino aprendizagem sob as circunstâncias que matizam a vida contemporânea em sua pluralidade de dispositivos técnicos, estímulos à visualidade, desafios suscitados pelos circuitos digitais, instigações provocadas por estratégias de produção, circulação e distribuição da informação e do conhecimento”. Gómez (2014, p. 9).

¹⁶ *stakeholder*: públicos ou partes estratégicas envolvidas.

Independente de que fase esteja classificada a educação, é fato que ela tem necessidade de estar “situada” e inteirada com as mudanças tecnológicas que acontecem, buscando formas possíveis para integrar as tecnologias ao processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, a tecnologia não poderá estar à frente nas prioridades das instituições em detrimento da aprendizagem, e sim, ser agregada com vistas a facilitar o seu processo, priorizando que estas contribuam para a troca e compartilhamento de informações entre os alunos, favorecendo a aprendizagem pela interação social e não apenas pela interação tecnológica.

Além disso, muitos educadores são imigrantes digitais, com formação “analógica”, diante de um público de alunos nativos digitais, onde para estes, a convivência com a tecnologia é incorporada “naturalmente”. E nessa diferença, a qual muitas vezes gera conflito de interesses, pode residir um dos grandes desafios ao professor: Como atrair e manter seus alunos atentos, interessados no conteúdo a ser repassado? Como partir para a reavaliação da própria dinâmica que vem sendo aplicada, ou mesmo como transformar as aulas, para que sejam mais atraentes, mantendo o interesse dos alunos em continuarem aprendendo por meio da educação formal?

Não há respostas prontas, mas encontrar recursos que possam contribuir no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, seja acompanhado ou não de modernas tecnologias como suporte à aprendizagem, torna-se fundamental. O uso do cinema em sala de aula, além de atemporal - e ainda que dependa de alguns aparatos tecnológicos para ser exibido - se mostra como um recurso de certa forma acessível para ser trabalhado com diferentes perfis de alunos, e sobretudo, quando conduzido com critérios e embasamentos, atende ao propósito de promover o desenvolvimento do pensamento crítico.

De qualquer forma, se faz importante lembrar que o “meio” educacional escolhido, necessariamente deverá conduzir aos benefícios do “fim”: a aprendizagem, o desenvolvimento do aluno. Muitas vezes se pode pensar que apenas com a aquisição de modernos equipamentos e recursos tecnológicos, se estaria mais próximo da realidade e das necessidades do aluno hoje vividas na educação. Entretanto, analisar como a aquisição de novos recursos podem agregar ao processo de aprendizagem será o ponto crucial no caminho que leve a uma aprendizagem na qual, vale reiterar, a tecnologia é o meio e não a finalidade.

Além disso, segundo Fava (2012, p. 72), o aluno da atualidade “requer um docente que saiba oferecer causas, muito mais que conteúdo; que promova o desafio, gere necessidade, estimule e não apenas exija (...)”. E essa afirmação pode ser entendida como um contraponto a qualquer recurso e metodologia que se opte, pois sem um propósito claro de ganhos ao plano

de aprendizagem, que privilegie a construção do conhecimento e da reflexão, qualquer investimento de tempo e dinheiro em modernas tecnologias, será frustrado por retornos aquém do esperado; e especialmente quando envolve consideráveis recursos financeiros, a expectativa e cobrança por resultados será proporcional aos investimentos, mas ainda assim, o maior prejuízo será em relação à aprendizagem efetiva do aluno.

Em meio a este cenário, professores e alunos tentam, cada um à sua maneira, adaptarem-se e conviverem em um constante equilíbrio de interesses, onde o aluno, muitas vezes mesmo sem grandes estímulos de aprendizagem, tenta responder ao que o professor e a sociedade esperam de seu desempenho e resultados na educação formal; e o professor, por sua vez, busca possibilidades para adaptar seus conteúdos de maneira mais interessante a esse aluno, com os recursos que tem disponíveis. E dentro dessa disponibilidade de recursos, muitas vezes estão as mídias e os meios de comunicação, os quais nem sempre são considerados como reais possibilidades para o desenvolvimento do aluno.

Gómez (2014, p. 25) destaca sobre o ‘poder’ de influência da aprendizagem proporcionada pelos meios de comunicação:

As aprendizagens estão em concorrência, e as instituições que buscam influenciar a educação também. O resultado é uma luta para formar cidadãos. Às vezes ganha a escola, outras vezes a família, outras ainda, a religião. Contudo, faz tempo que quase sempre ganham os meios de comunicação.

Sendo assim, aproveitar o uso desses meios no trabalho com os conteúdos em sala de aula, é uma alternativa que a educação formal precisa considerar em seus planejamentos disciplinares, em benefício da aprendizagem do aluno. Na geração das mídias e tecnologias digitais, o uso de Internet, por exemplo, o qual muitos alunos têm acesso, permite a estes que estejam sempre “conectados” com o mundo, e “ligados” em novidades, sobre os mais variados temas; inclusive sobre temáticas de conteúdos educacionais, onde a quantidade das informações e o que se aprende, muitas vezes não é sinônimo de qualidade.

Para Moran *et al.* (2013, p. 163): “Sem dúvida, a Internet é um grande recurso de aprendizagem múltipla: aprende-se a ler, buscar informações, a **seleccioná-las** (grifo nosso), a pesquisar, comparar dados, analisá-los, criticá-los e organizá-los”. Importante reforçar que para muitos alunos, reside justamente na seleção de informações uma das maiores dificuldades, pois a grande quantidade disposta na Internet, muitas vezes confunde e direciona o aluno a outros focos a atenção, prejudicando as demais fases posteriores de aprendizagem.

Com a rápida velocidade atual no acesso à aquisição de informações e conhecimento, Fava (2012, p. 74), destaca alguns dos anseios dos alunos da atualidade e o desafio dos professores (grifo nosso): “eles (os alunos) querem formas de aprendizagem que sejam significativas, formas que lhes façam ver, **imediatamente**, que os momentos que são gastos em sua educação formal são valiosos (...)”.

Entretanto, é importante destacar, que nem tudo o que o aluno deseja que aconteça ou queira fazer em sala de aula, é possível, viável e irá contribuir, efetivamente, com seu processo de aprendizagem. Caberá ao professor ter o discernimento necessário, apresentando de forma concreta os ganhos efetivos que o aluno terá em aprender determinado conteúdo em sala de aula, enriquecido pela troca realizada com seus colegas e com o próprio professor; mas essa “visão” de ganho nem sempre será percebida de forma imediata pelo aluno, e isso também deve ser explicitado para se tentar evitar maiores problemas de adequação de expectativas deste.

Tapia e Fita (2003) reforçam a importância de se atrair a atenção do aluno por meio do despertar de sua curiosidade e interesse, acerca da relevância sobre o conteúdo que vão aprender. A criatividade do professor para apresentar o conteúdo, nesse caso, ajudará no interesse do aluno, para que ele fique instigado a querer saber mais sobre o tema em referência. Para contribuir com esse processo, trouxemos exemplos de trabalho de conteúdos por meio do uso da linguagem cinematográfica, onde opções de uso criativo desta, são destacados como diferenciais que podem despertar e atrair a atenção do aluno, mostrados no capítulo 5.

Carvalho Neto (2017), baseado em tendências internacionais, já fala sobre um modelo de educação denominado 4.0, resultado imediato da concepção da Quarta Revolução Industrial, onde diferentes tecnologias, como a inteligência artificial, Internet das coisas, robótica em geral e diferentes linguagens computacionais estariam ao alcance de diversos segmentos; interferindo diretamente em planejamentos, métodos e processos de trabalho, sobretudo educacionais, trazendo resultados mais eficazes em menor espaço de tempo e maior inovação, como na indústria. Termos como compartilhar, colaborar e protagonismo, são parte do vocabulário comum de novas concepções surgidas para a educação, ainda com seus estudos em desenvolvimento.

De forma complementar, Magaldi e Salibi Neto (2018, p. 149), afirmam que na educação 4.0, “o protagonismo deve migrar das ementas, dos programas, para os alunos”, ou seja, qualquer proposta de utilização de metodologias e recursos educacionais, deve ser pensado colocando o aluno no centro do projeto, visando suas necessidades voltadas à aprendizagem.

Assim deve ser o trabalho com o uso do cinema e sua linguagem, voltados ao aluno como o “foco” da aprendizagem, usando desse recurso em sua atualização, acerca de seu papel diante das mudanças no universo da administração e promovendo discussões.

Nesse modelo educacional, é destacado o papel da autonomia do aluno na busca e produção de seu próprio conhecimento, ainda que o “controle” e a mediação sejam do professor, atuando no direcionamento dessa busca diante de diferentes referências que o aluno venha a trazer, sobre qualquer tema. A colaboração entre professor – aluno, aluno-aluno, aluno-professor-instituição de ensino, faria parte da realidade dinâmica da educação 4.0, envolvendo trocas e práticas, onde a vivência do conhecimento se torna fundamental para sustentar esse modelo educacional.

De qualquer forma, é possível se afirmar que algumas das atuais concepções envolvendo os modelos de educação 3.0 e 4.0, remetem à conceitos já desenvolvidos anteriormente por autores como Vygotsky *et al.* (2014), sobre a interação do aluno, sendo este um indivíduo ativo, construindo conhecimento e cultura em um meio, numa relação mediada pelo professor, agindo este como promotor do ambiente de descobertas. Assim como conceitos trazidos por Dewey (2011), sobre o aluno ser o principal agente comprometido por sua própria aprendizagem, bem como o conceito da instituição de ensino ser um meio a proporcionar situações de experimentação ao aluno.

Esses autores já tratavam também sobre a importância no desenvolvimento do protagonismo educacional pelo aluno, entretanto, esses conceitos ganharam maior visibilidade e foram amplamente difundidos pela potencialização e facilidade de acesso dos meios tecnológicos que se tem hoje. Os estudos desses autores do passado, já apontavam para uma nova forma de ensino aprendizagem, onde a atuação do professor seria mais voltada à mediação do processo de aprendizagem, com maior autonomia do aluno no desenvolvimento do seu conhecimento, mediado pelo professor.

Em relação a todos as nomenclaturas e eventuais “novidades” que surgem a cada ano na educação, Zagury (2018), reforça de que não é porque um determinado conceito, ferramenta ou tecnologia surge como inovação, que vem acompanhado de garantia de ganho de qualidade para a aprendizagem. Além disso, se faz também necessário lembrar que a Internet, bem como muitos recursos tecnológicos - ainda que em muitos locais se tenha acesso facilitado - não é a realidade da maioria das instituições brasileiras, sobretudo as públicas. E não será a falta de

modernos recursos tecnológicos que impedirá o aluno de receber uma aula onde ele possa desenvolver-se com qualidade.

Moran *et al.* (2013, p. 11), ressaltam aspectos importantes sobre a ênfase demasiada ao uso de recursos tecnológicos na educação e o ensino aprendizagem:

O avanço digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar, o que adotar. Não há respostas simples. É possível ensinar e aprender de muitas formas, inclusive da forma convencional. Há também muitas novidades, que são reciclagens de técnicas já conhecidas. Não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivos. Vemos escolas com poucos recursos tecnológicos e bons resultados, assim como outras que se utilizam mais de tecnologias. E o contrário também acontece. Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão.

E como se falar em recursos e metodologias que motivem a aprendizagem formal do aluno do século XXI, diante de tantas opções de aquisição de informação e conhecimento a que se tem acesso hoje? Não se tem uma resposta única e definitiva, mas qualquer que seja esta, envolve um elemento que ainda faz a real diferença no processo de aprendizagem, conforme reitera Zagury (2018): o professor. E diante de tantas mudanças e inserções de recursos existentes, estudos como o de Fava (2012), retomam conceitos do professor enquanto um mediador na construção de conhecimento pelo aluno.

Como ressalta Lira (2016), especialmente com a pulverização das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação), com a internet trazendo informações o tempo todo, sobre diferentes assuntos, a diferentes públicos, houve uma maior preocupação com o papel exercido pelo professor diante de tantas inovações nas possibilidades de aprendizagem do aluno. A função do professor ganha uma dimensão ainda mais importante e desafiadora para muitos: a de mediador, não só das informações advindas dos meios digitais, mas tendo ciência sobre *o que* nesse “novo mundo” de acesso e descobertas pelos alunos, pode ser relevante e interessante para se trabalhar em sala de aula, e *como* se realizar a mediação desse processo de aprendizagem.

Como mediador, o professor será aquele a quem o aluno vai recorrer e se apoiar na seleção de suas buscas, orientando, sugerindo e promovendo ao aluno construir seu aprendizado acerca do conteúdo que se apresenta disponível a ele, favorecendo sua criatividade e sua análise crítica tanto para conteúdos digitais quanto físicos. O professor mediador seria, antes de tudo, uma espécie de encorajador do aluno na descoberta pelo conhecimento, contribuindo para o processo de aprendizagem, realizando uma construção conjunta com o aluno.

Como enfatiza Gómez (2014, p. 12), a mediação deve conduzir o aluno a “(...) passar do conhecimento regulação para o conhecimento emancipação”, dessa forma, contribuindo para o desenvolvimento de sua capacidade de busca, produção e autonomia no conhecimento. No caso do trabalho dos conteúdos envolvendo a linguagem do cinema, como enfatizam Massaro *et al.* (2015), o professor deve oferecer ao aluno a condição de agente ativo em seu processo de aprendizagem, proporcionado a este, condições para o desenvolvimento de habilidades, como a criatividade e o senso crítico.

Fresquet (2013, p. 22) destaca o papel desempenhado pelo professor para a viabilidade da construção da aprendizagem:

Esse novo tipo de professor teria uma primeira obrigação ou dever, por assim dizer, que seria ignorar a distância dos conhecimentos entre ele e seus aprendentes (...) ¹⁷. Não porque ele mesmo não tenha domínio de determinados saberes, mas como modelo inviabilizador da autonomia no processo de aprendizagem e criação dos seus estudantes.

Eliminar “distâncias” no processo de ensino aprendizagem entre professores e alunos é o que se propõe com uma educação atual, ativa e participativa, envolvendo a escolha de recursos que facilitem e contribuam com um cenário que estimule a problematização, a participação do aluno e o conduza à reflexão crítica.

4.2 EDUCAÇÃO E CINEMA

4.2.1 O cinema e sua linguagem como recurso em benefício da aprendizagem Diante

de tantos conceitos e vertentes sobre os recursos de aprendizagem, optamos por escolher o cinema para contribuir com a aprendizagem do aluno do século XXI, visando por meio do uso de sua linguagem cinematográfica, trazer maior interesse do aluno pelos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

O cinema instiga a curiosidade e o despertar de diferentes emoções nas pessoas desde seus primórdios no século XIX com os irmãos Lumière, conforme abordado no capítulo 2 desse trabalho. Por meio de escolhas de enredo e elementos da linguagem cinematográfica - hoje também aliados à mais alta tecnologia de som e imagem, como explorados no capítulo 3 - o cinema se renova enquanto indústria, para manter-se presente como instrumento de lazer e diversão. Silva (2007, p. 52), relaciona o cinema a “uma obra de arte com a qual nos

¹⁷ aprendentes: termo cunhado no livro de Fresquet (2013) para referir-se a todos aqueles que “aprendem”.

relacionamos para iluminar a nossa percepção de mundo e, claro, é uma via de acesso a nós mesmos; uma convocação instigante que nos faz repensar nossas atitudes e reavaliarmos nossos valores”.

Entretanto, o cinema é também um interessante recurso de aprendizagem, onde a possibilidade de esclarecimento sobre diferentes aspectos e assuntos, pode ser direcionada ao desenvolvimento de pensamentos, novas ideias e reflexões que surgem a partir e com a obra cinematográfica. Como bem enfatiza Silva (2007) sobre a concepção comum acerca do cinema: “Se foi criado, em princípio, para exposições científicas e, depois, aproveitado para fins lucrativos (...), não significa que não possamos tomar tal invenção e transformá-la em recurso educativo de grande poder” (p. 53). Mas para que essa transformação aconteça, se faz necessário se dedicar a sua maior exploração, de forma a melhor contribuir com o processo de aprendizagem, requerendo assim, a busca por conhecimento acerca do cinema e suas possibilidades enquanto recurso educacional.

O cinema já é utilizado na educação, mas talvez ainda pouco explorado em sua amplitude, pois muitas vezes é lembrado apenas como um meio de lazer e distração. Massaro *et al.* (2015) destacam que a utilização da arte cinematográfica no ensino permite a geração de uma nova forma de aprendizagem, trazendo uma nova dimensão ao processo, permitindo se oportunizar o conhecimento de forma interativa, trazendo o aluno para situações de “realidade”, por meio de exemplos simulados, fazendo com que conceitos sejam melhor fixados de maneira eficiente.

Entretanto, conforme destaca Napolitano (2015, p. 7), o cinema ainda tem problemas para entrar ou fixar-se na sala de aula: “A maioria das experiências relatadas ainda se prende ao conteúdo das histórias, às “fábulas” em si, e não discute outros aspectos que compõem a experiência do cinema”. E algumas dessas experiências, envolvem o cinema como fonte de abordagem para se trabalhar de forma crítica a narrativa apresentada, explorando de maneira mais complexa o trabalho com os conteúdos disciplinares, podendo levar ao aprofundamento de questões presentes na obra; e ainda oportunizar o contato com outra linguagem: a cinematográfica, a qual envolve além de técnica e tecnologias, aspectos como a sensibilidade, a criatividade, formas de expressão, dentre outros.

Napolitano (2015) ressalta ainda a necessidade de se dar atenção aos aspectos da linguagem, da estética, envolvendo uma obra cinematográfica, os quais determinam o

“sentido”, ou a falta dele, em uma história apresentada - e, por consequência, terão impactos sobre os desdobramentos no trabalho com os alunos envolvendo o cinema.

Como reforçam Teixeira e Lopes (2007), o cinema pode e merece ser visto para além da habitual produção hollywoodiana, normalmente focada para o oferecimento exclusivo de entretenimento e, muitas vezes, pouco reconhecido pela comunidade educacional como recurso ‘confiável’ no processo de aprendizagem.

E essa falta de reconhecimento, pode ser complementada por Gómez (2014) em sua percepção sobre certo repúdio ao uso de mídias como por exemplo, televisão, cinema e rádio, etc., como meios de aprendizagem pela educação formal: “Há também a tecnofobia que, ao confundir meios de produção e relações sociais, enxerga na mídia um inimigo a ser combatido e não a ser entendido ou apropriado em bases que atendam aos ditames de interesse público” (p. 11). Com isso, se trazendo à educação, instituições de ensino se recolhem a continuar muitas vezes aplicando as mesmas práticas, se utilizando dos mesmos recursos de ensino e pensando a educação da mesma maneira do século passado.

Outro aspecto que pode ser considerado como um dos benefícios do uso de recursos como o cinema na educação, refere-se a proporcionar ao aluno, acesso à diferentes “mundos”. Fresquet (2013, p. 25) busca traduzir algumas das possibilidades trazidas pelo cinema ao aluno: “(...) intensificar as invenções de mundos, ou seja, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo”. Como salienta Teixeira e Lopes (2007), diferentes maneiras de se enxergar o mundo são expressadas por meio do cinema e organizadas a partir de uma ideia ou concepção sobre “esse mundo” retratado. E é possível se aproveitar do uso dessa intensificação, em prol da aprendizagem em sala de aula, trazendo, ampliando e discutindo conceitos e temas para se trabalhar com os alunos.

Segundo Fresquet (2013, p. 30), “o real e o ficcional, a realidade e a fantasia são extremos de um caminho pelo qual cinema e educação transitam e, eventualmente se encontram”. O cinema está presente na educação, ainda que muitas vezes de forma “tímida” ou habitual, por meio de professores que usam desse recurso em suas aulas, especialmente para ilustração de conteúdos. Massaro *et al.* (2015), acreditam que o uso do recurso do cinema em sala de aula, permite ao aluno uma aprendizagem mais “espontânea” e douradora, devido à aproximação de uma realidade retratada por meio das imagens, permitindo inclusive, que

assuntos complexos que se deseje trabalhar, possam ganhar utilização prática por meio de imagens e sons.

Acredita-se que o cinema possa ganhar maior espaço, não como mais um recurso na educação, mas como um aliado agregador para o trabalho de qualquer tema em sala de aula, potencializado por sua linguagem. Entretanto, como visto anteriormente no presente capítulo, há que se buscar inserir o trabalho com recursos, inclusive com o cinema, de maneira atraente ao aluno do século XXI - este, já habituado ao uso de recursos audiovisuais.

Dessa forma, se faz necessário, portanto, reavaliar o uso do cinema de maneira mais aprimorada e aprofundada na educação, se buscando o desenvolvimento de uma postura analítica e crítica por parte dos alunos, mas chamando ao desenvolvimento e à construção de conhecimento acerca da temática trabalhada. Conforme salienta Silva (2007, p. 54):

(...) é preciso ressignificar esta prática, otimizar seu uso (...) aproveitar a linguagem cinematográfica – que funciona, também, como reconstrução da realidade – para dar sentido e vivificar os assuntos relativos a esses conteúdos, promovendo debates, reflexão e, conseqüentemente, “desestabilizando” dogmas. A obra de arte em geral, e o cinema em particular, com certeza, plasman, em imagens, diversos temas que, por dizerem respeito a nós, por interferirem na nossa compreensão das múltiplas tensões da vida, possuem necessariamente uma dimensão ética a ser destacada.

Seria uma mudança na condição do cinema enquanto recurso muitas vezes visto como meramente ilustrativo, como ressaltam Duarte (2009) e Napolitano (2014), para a utilização de um recurso voltado à efetividade na aprendizagem, no desenvolvimento do pensamento crítico, fazendo parte da busca da constante melhoria em seu processo.

Segundo Felipe (2006, p. 192): “O cinema não pode ser considerado apenas um instrumento complementar e ilustrativo, mas, sobretudo, uma tecnologia formadora, a partir da qual se atinge os objetivos educacionais”. A escolha pelo uso do cinema visa ao aprendizado efetivo do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de sua reflexão crítica, mas acompanhado do prazer que uma obra cinematográfica pode despertar, potencializado por meio de seus diferentes elementos de linguagem utilizados, mostrados no capítulo 3.

Como destaca Gómez (2014), se continuarmos com o pensamento de que os meios, as mídias, servem somente para diversão ou informação e não levam à uma aprendizagem concreta, não se terá uma clara compreensão sobre o fenômeno de crescimento e atuação educativas destes meios junto aos alunos na atualidade.

Mas para que haja uma maior consideração e relevância sobre o cinema e sua linguagem como recurso educacional e, respectivamente, sobre sua contribuição à aprendizagem dos alunos, se faz necessário destacar um aspecto diferencial no uso desse recurso: a promoção da **problematização**. Conforme destaca Napolitano (2015) um dos principais ganhos que o uso do cinema em sala de aula pode propiciar, é em relação a problematização por meio dos filmes, fazendo com que os alunos repensem suas certezas, reflitam acerca do que, até então, consideravam como certo ou errado, muitas vezes por paradigmas criados e reproduzidos sem uma análise prévia ou questionamentos.

O papel do professor mediador, será de fundamental importância na promoção da problematização, onde, a partir do contexto apresentado pela obra fílmica, com base em relações e práticas sociais, se oportunizará ao aluno, o desenvolvimento de propostas de alternativas e soluções para problemas recorrentes ou não à sua realidade - ampliando dessa forma, sua capacidade analítica, conduzindo-o à questionar suas conformidades e até mesmo sua própria maneira de ‘aprender’.

Segundo Gómez (2014), quando se traz à discussão temáticas em sala, a partir do contato envolvendo imagens, sons, montagens e roteirizações apresentados pelas mídias - aqui no caso, pelo cinema -, está se oportunizando que os alunos “revivam” esses referentes que compõe a linguagem, possibilitando o desenvolvimento de novos olhares, consideração de novas referências, dentre outros aspectos, abrindo assim, uma situação de aprendizagem possível.

Mogadouro (2011, p. 16/17) reforça a importância da presença do cinema na educação como “(...) um produto cultural utilizado dentro da sala de aula como conteúdo para problematizar (...)”. O ato da exibição de filmes em sala de aula sem a presença da problematização e dos debates, tornam as possibilidades de mudanças de paradigmas inviáveis; e, como consequência na educação, a aprendizagem não se renova, não recebe novos questionamentos, não promove novas construções, não desconstrói conhecimentos, ou mesmo, acaba não oportunizando a validação de conhecimentos já consolidados, perante os alunos.

Por meio da problematização se ressalta um dos diferenciais no trabalho com o uso do cinema e sua linguagem no aprendizado do aluno: a oportunidade de reflexão sobre diferentes aspectos envolvendo uma temática, o que pode impactar para o pensamento e desenvolvimento de aprendizados, não somente em seu papel enquanto aluno, mas também como profissional e como indivíduo presente em uma sociedade. Além disso, quando se faz uso da problematização no trabalho com o cinema em sala de aula, a intencionalidade no uso desse recurso na educação

ganha todo o sentido, como complementa Napolitano (2015, p. 55): “(...) os filmes são uma das melhores fontes de debate e formação de valores”.

Gómez (2014) salienta que por meio da capacidade de uma leitura crítica da indústria cultural - como por exemplo, a visão sobre o uso do cinema como fonte de aprendizagem -, por meio de um procedimento metodológico, neste caso, envolvendo a problematização, o uso desse recurso poderia ser “(...) capaz de ativar capacidades e competências voltadas a produzir discursos e linguagens que coloquem em linha os conteúdos escolares e a sociedade inclusiva” (p. 11). Dessa forma, se teria um ensino inteirado com as necessidades de aprendizagem que o aluno terá, sobretudo, fora do ambiente estudantil, na continuidade de sua vida.

Poderia se problematizar nas obras fílmicas, questões como, a postura, valores, comportamentos, perfis, ações e decisões tomadas pelos personagens em diferentes situações apresentadas pelo cinema, destacados pelo uso da linguagem, envolvendo a temática que se trabalharia em sala de aula; a fim de colocar o aluno em situações onde o mesmo possa, além de buscar respostas, também criar suas próprias indagações. Como por exemplo, na sugestão de trabalho com o filme “*Amor sem escalas*” (Jason Reitman, 2009), onde o personagem principal da trama, apresenta inicialmente um comportamento egoísta e despreocupado com o impacto que seu trabalho de demissão gera nas pessoas, ainda que esteja cumprindo seu papel. A postura desse personagem é trazida à problematização, podendo revelar aspectos que tendem trazer aos alunos, diferentes questionamentos, análises interpretativas e visões acerca do que realmente é relevante na análise do comportamento humano no trabalho, assunto ligado à Teoria das Relações Humanas, tema abordado na disciplina Teoria Geral da Administração, recorte desse trabalho.

Teixeira e Lopes (2007) também avaliam que o uso do cinema em sala de aula de forma meramente ilustrativa como a forma mais pobre de exploração e utilização deste na educação, ou seja, quando não há a problematização presente. E a limitação do uso ilustrativo, contraria a afirmação de Silva (2007, p. 55) na qual “os filmes configuram um instrumento eficiente para viabilizar uma discussão complexa (...)”, em se trazer ganhos ao desenvolvimento do aluno.

Mas entendemos que essa “pobreza” a que se referem Teixeira e Lopes (2007), esteja muitas vezes relacionada ao desconhecimento do potencial do uso do cinema e de sua linguagem enquanto recurso de aprendizagem - mesmo em tempos onde o acesso às obras cinematográficas está mais facilitado para uso inclusive em sala de aula, quanto também às possibilidades disponíveis para aquisição de conhecimentos sobre cinema e educação.

Souza (2014, p. 39) destaca o pensamento comum acerca da utilização e da finalidade do cinema:

Como artefato cultural de grande difusão, o cinema é abordado muitas vezes sob forma de produto midiático e como mercadoria de consumo massificado. Nessa amplitude, é pensado mais por suas potencialidades em influenciar o grande público, no âmbito político-ideológico, do que por seu potencial cognitivo.

Segundo afirma Silva (2007), grande parte de iniciativas e experiências que se propuseram a transformar o cinema em uma linguagem educacional, acabaram se perdendo em apresentar unicamente “o conteúdo das histórias “em si”, sem considerar outros aspectos do potencial cinematográfico” (p. 57), inclusive, a força de sua linguagem para o aprendizado com conteúdos.

Massaro *et al.* (2015, p. 4) destacam a visão sobre o favorecimento do cinema à educação:

Pensar na arte cinematográfica como uma mera ferramenta de ensino, ou até mesmo como um meio mais simplório e facilitador de se trabalhar é ter uma visão muito errônea, sob a ótica educacional. Os filmes vão além das simples ilustrações apresentadas nas telas, na verdade, oferecem subsídios para geração de novos conhecimentos.

Além disso, é fato que estamos hoje imersos em uma realidade onde o audiovisual faz parte da vida de professores e alunos, os quais estão em condição cada vez maior de interconexões fazendo uso de múltiplos recursos, sejam ou não voltados à aprendizagem de conteúdos disciplinares. Dessa forma discentes e docentes se mostram como agentes relevantes na ressonância do que oferecem as mídias, mas sobretudo, na participação como usuários e construtores ativos acerca de conteúdos que oferecem os meios de comunicação e tecnologias.

Assim, pensando o cinema como recurso e meio de aprendizagem, se faz necessária a instrução ao aluno para a utilização deste - como enfatiza Gómez (2014) em seu trabalho sobre a educomunicação -, visando levá-lo à uma “alfabetização crítica” como participante e utilizador ativo desse meio. Nesse caso, introduzindo o aluno no conhecimento dos fundamentos da linguagem própria do cinema, como trazidos no capítulo 2, e permitindo, por meio dos desdobramentos reflexivos, migrá-lo da condição de simples “audiência receptiva para audiência produtora”, parafraseando o próprio Gómez (2014), onde o produto final seria um conhecimento sobre uma base mais sólida na construção deste.

O crescimento e desenvolvimento tecnológico da indústria cinematográfica, conceito este também visto no capítulo 2, proporcionaram maior facilidade de acesso a obras de diferentes épocas, escolas cinematográficas e culturas, tanto aos alunos quanto aos professores. Entretanto, isso não significou se ter maior domínio sobre a utilização do cinema e de seus elementos na aprendizagem, mas sim, se passou a ter mais acesso à quantidade de obras disponíveis para - em muitos casos, da mesma maneira de sempre - se exibir filmes em sala de aula, sem grandes novidades na metodologia aplicada ou nos desafios pedagógicos.

Uma vez que o desenvolvimento intelectual envolve diferentes elementos de cognição, como linguagem, pensamento, percepção, dentre outros, como salientam Oliveira e Chadwick (2002), pensamos o cinema como um instrumento a ser utilizado pelo professor em sala de aula, contribuindo para exploração do uso da imaginação e, por meio da reflexão gerada com a utilização dos elementos da linguagem cinematográfica, reforçando destaques a respeito dos temas trabalhados; não somente para mudanças de pensamento, mas para com a possibilidade de mudança de comportamento do aluno, despertado pelo processo reflexivo.

Dessa forma, se acredita que o cinema possa contribuir para o resgate da imaginação - muitas vezes deixada de lado, pela seriedade e “engessamento” de muitas instituições de ensino na promoção desta; por meio de um cinema que oportunize o “pensar”, o “desconfiar”, refletindo acerca de diferentes problemáticas apresentadas, mas se permitindo não perder a capacidade de imaginar, benéfica ao processo de criatividade e aprendizagem. Além disso, como salienta Silva (2007, p. 50), “a linguagem cinematográfica tem o mérito de permitir que a relação entre filmes e imaginário social aconteça”. E a partir das obras cinematográficas, também se possa desenvolver a imaginação do aluno para diferentes situações que se apresentem ao mesmo, retratadas de múltiplas formas pelos filmes.

Barreto (2008, p. 14) reforça a necessidade da imaginação enquanto elemento necessário ao desenvolvimento humano: “De fato, a imaginação é a mais primitiva força humana (...) é a imaginação que torna possível o primeiro ato de abstração propriamente humano (...). Sendo assim, a imaginação não se torna acessório “dispensável” na vida escolar e acadêmica, mas sim, importante componente relevante no desenvolvimento da capacidade abstrativa do aluno.

E a utilização de recursos que envolvam a imaginação, o entretenimento e a diversão, como o cinema, - assim como acontece com atividades ‘lúdicas’ presentes na aprendizagem formal – muitas vezes ocorre em momentos de necessidade de “fuga” ou de descontração das atividades formais curriculares; ou seja, para momentos em que não se estaria com o

compromisso de desenvolvimento “sério” de aprendizagem; como se essas opções fossem utilizados para subterfúgios do desgaste diário da rotina do processo de aprendizagem.

Ainda ressaltando sobre a importância da imaginação, Barreto (2014, p. 16) afirma que “Coloquialmente, dizemos que alguém que não tem imaginação, é um ser limitado (...) e assim, se explica a desgraça e a ruína do homem que não tem imaginação: ele está isolado da realidade profunda da vida (...)”. E essa dificuldade do uso da imaginação, pode ser uma das explicações sobre o ‘endurecimento’ com que muitas vezes nos deparamos - especialmente com alunos do ensino superior -, quando solicitados para que “usem sua imaginação” e criatividade para a solução de problemas apresentados em sala de aula, simplesmente não sabem como fazê-lo, sentindo-se de certa forma, “bloqueados” nesses quesitos.

Fresquet (2013, p. 20), sintetiza a participação do cinema na promoção da imaginação a favor da educação:

Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento.

Podemos entender a partir da afirmação de Fresquet (2013), de que o cinema se mostra como um recurso educacional necessário para, além de se poder usá-lo como um recurso “provocativo”, gerando por vezes um desconforto necessário à revisão de nossos posicionamentos, traz também a contribuição para o lúdico em favor do aprendizagem, potencializado pelos elementos da linguagem cinematográfica.

Partindo para outras dúvidas e dificuldades comuns sobre o uso do cinema em sala de aula, Mogadouro (2011) afirma que as instituições de ensino em geral ainda apresentam dúvidas pertinentes como: qual filme se escolher diante de tantas opções disponíveis no mercado; se o ideal seria se exhibir cenas ou o filme todo; quais temáticas envolvendo a disciplina poderiam ser trabalhadas conjuntamente com os filmes, dentre outras questões as quais foram contempladas de alguma forma no capítulo 5. Mas tais dúvidas, não devem ser consideradas como empecilho, dificultando o uso do cinema enquanto recurso de aprendizagem, mas sim, como questões necessárias ao entendimento na otimização deste, visando na busca por respostas, se obter maior segurança e critérios no trabalho com o cinema em sala de aula.

A relação cinema e educação ainda tem muito a se desenvolver e conquistar seu espaço em definitivo nas instituições de ensino. Como mencionado por autores como Napolitano (2015) e Duarte (2009), uma das razões para o cinema ser considerado muitas vezes um recurso “marginalizado” no âmbito educacional, se justifica por seu uso com a intenção de substituição da própria aula a ser ministrada, ou como único recurso de aprendizagem de determinado tema; ou ainda, em outros casos, como “passatempo” na ausência de um professor.

As justificativas acima, são de alguma forma complementadas pela visão trazida por Zabala (2010, p. 184), em relação à recursos em geral, como o cinema, usados como substituição a outros meios e necessidades do aluno ligados à aprendizagem: “A potencialidade destes meios, porém, pode se perder quando se pretende transformá-los no eixo das unidades didáticas, substituindo os professores ou o trabalho em sala de aula”. Essa é situação conhecida, quando não praticada por muitas instituições de ensino em relação ao uso do cinema, como afirma Silva (2007).

Com os avanços tecnológicos, o acesso a filmes pelas instituições em geral, bem como dos alunos, está hoje mais facilitado que em décadas anteriores. Muitas instituições conseguem ter ao menos uma televisão e um aparelho de DVD para exibir filmes. Outras têm também acesso à Internet e podem acessar filmes online ou realizar downloads dos mesmos para posterior exibição. Sendo assim, entendemos que, ao contrário de outros recursos que demandam grandes investimentos para utilização na sala de aula, o cinema é um dos mais viáveis à utilização na educação e que se bem planejado e desenvolvido seu trabalho, pode trazer resultados significativos para a aprendizagem.

Mogadouro (2011) enfatiza o dinamismo que um filme pode tratar de um tema disciplinar e sua capacidade de atração à atenção do aluno em relação ao livro didático. Vale aqui ressaltar que consideraremos o cinema como um dos recursos a serem utilizados de forma paralela e conjuntamente a outras opções do professor em sala de aula, como o próprio livro didático, textos e apostilas, por exemplo. Cada recurso tem sua importância e relevância no processo de aprendizagem. Entretanto, daremos ênfase nesse trabalho ao uso do cinema por acreditar que ele atende aos preceitos que consideramos atraentes e também relevantes à aprendizagem, como a possibilidade de se trabalhar diferentes temáticas, a problematização, a reflexão e a busca de alternativas para diferentes situações mostradas durante a exibição de um filme, e os desdobramentos com os alunos.

Novas posturas são refletidas na educação do aluno do século XXI, conforme salienta Fava (2012, p. 73), acerca de alguns dos “anseios” da geração que participa da chamada educação 3.0, e que também já conhece ou convive com o cinema: “Na rotina de seu dia a dia, os nativos digitais devem continuamente escolher entre a sonoridade de uma música, a tensão de um bom filme, (...) e o penoso, estressante, desencantador ambiente de uma sala de aula”. Deixando de lado o aspecto da generalização de Fava (2012), escolhemos então, a tensão de um bom filme, destacado por sua linguagem cinematográfica, contribuindo para evitar que o aluno venha a sentir a sala de aula como um local desestimulante para aprendizagem; mas sim, que o entenda como um ambiente motivador para construção e trocas de conhecimentos.

Silva (2007, p. 50), enfatiza a importância do cinema para a promoção da aprendizagem ligada a situações reais:

Com o intuito de fazer circular livremente as ideias, promover o exercício de reflexão sobre os valores e a revisão das posturas individualmente assumidas (e tantas vezes socialmente descomprometidas), é preciso trazer para a sala de aula situações representativas dos conflitos, tensões e sentimentos próprios da vida. Esta é a razão pela qual (...) a via do cinema como uma possibilidade concreta, (...) oferece recursos imensos para consecução desta tarefa.

É realidade na vida dos docentes, o desafio de atrair e motivar os alunos do século XXI a quererem estar no ambiente formal de educação para cumprir um percurso de ensino padrão, designado ao cumprimento em um prazo determinado e de forma nem sempre motivadora ao aluno. E motivar nesse caso, segundo Piletti (2003), refere-se a predispor o aluno às condições estimulantes, desafiadoras, promover a problematização e a reflexão, onde este se interesse a iniciar ou a dar continuidade a um processo de aprendizagem, alinhados à uma metodologia e recursos eficientes no atingimento de objetivos. E proporcionar ao aluno contato com situações que possam levar não somente às identificações acerca de sua própria realidade, mas também ao acesso às outras “realidades”, pode ser um caminho interessante para contribuir com sua motivação pela aprendizagem.

Silva (2007, p. 52) reitera que:

(...) as questões da vida real não são sistematizadas. Portanto, a relação entre a aprendizagem (...) e a vida real poderá acontecer de múltiplas formas, desde que se leve em conta que a realidade, muitas vezes, se nos apresenta de modo ambíguo e paradoxal. Deste modo, o filme talvez seja um bom recurso para abarcar a vida de forma a romper com a rigidez da sistematização escolar.

Diante disso, recursos como o cinema, trazem, dentre outros fatores, a capacidade de unir arte, prazer e reflexão, conforme destaca Ismail (2018), podendo agregar ao conhecimento

do aluno, diferentes culturas e novas formas de pensar o “mundo”, sua profissão e suas ações em inúmeras situações exploradas pelas obras cinematográficas.

Fresquet (2013, p. 26) destaca outros aspectos positivos da experiência do cinema na educação “(...) revela uma potência da imagem cinematográfica, que supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica, propiciando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte”. Sendo assim, o cinema pode cumprir diferentes funções, seja agregando na construção de significados no processo de comunicação, quanto proporcionando ao aluno, o contato direto com o cinema enquanto arte, mas visto por novas perspectivas a partir do conhecimento mínimo de sua linguagem.

A escolha dos recursos para a aprendizagem deve partir da ideia de que com a introdução dos mesmos, se poderá obter ganhos reais para a aprendizagem, sendo possíveis se estabelecer correlações com os conteúdos, motivando o interesse dos alunos pelos temas que estão sendo trabalhados. E a correlação com o conteúdo da disciplina, bem como outros critérios importantes para a realização do trabalho com o cinema pela ênfase em sua linguagem, são apresentados detalhadamente no capítulo 5 desse trabalho.

Mas o cinema não fará a educação alcançar seus objetivos sendo utilizado de forma isolada e autônoma; se faz necessário a condução do professor durante o trabalho, no fomento da problematização, levando o aluno às análises críticas, trazendo o sentido de se usar esse recurso em sala de aula, convergindo aos objetivos para a disciplina.

Há ainda, outro item que consideramos ser interessante para qualquer processo de aprendizagem e que pode ser um aliado da educação: o prazer. E estamos nos referindo aqui, ao prazer despertado pela vontade de aprender, o prazer por novas descobertas, pensando sobretudo nos alunos de curso superior - os quais muitos trabalham durante o dia e frequentam aulas no período noturno -, acreditando ser possível se criar condições para um aprendizado “menos cansativo” e mais interessante, sem perder de vista a qualidade de ensino e aprendizagem. Souza (2014, p. 31), ressalta alguns aspectos, como o prazer, envolvendo a exibição de um filme em sala de aula:

A presença do filme como motivador e facilitador da aprendizagem se apresenta como indício de determinadas apreensões comuns na cultura escolar. Fatores como atratividade, prazer e envolvimento dos alunos são ressaltados como pontos positivos do trabalho.

Situações mostradas pelo cinema, com suas “imagens em movimento” geralmente são identificáveis pelo aluno, representadas por esse recurso e potencializados por meio de sua linguagem - ainda não comum à maioria dos alunos que não estudam assuntos relacionados ao cinema; mas que podem contribuir para um melhor “destaque” daquilo que se quer chamar a atenção nos temas, conteúdos, despertando a curiosidade do aluno.

Silva (2007, p. 51) destaca sua visão a respeito da potencialidade da linguagem cinematográfica: “(...) o que se tem nessa linguagem é o reforço da impressão de realidade (...), surgindo, assim, um outro nível de percepção. A exposição de fatos, histórias e narrativas pela linguagem do cinema realça a realidade, dando maior visibilidade à ela”. E por meio dessa exposição, se apresenta ao aluno, outras possibilidades, visões e formas que o levem à reflexão acerca das situações apresentadas nas narrativas e promovidas à problematização.

Pinheiro (2007, *apud* Souza 2014, p. 32), nos traz uma reflexão sobre o uso da linguagem cinematográfica contribuindo com o trabalho do professor e da aprendizagem do aluno:

A linguagem cinematográfica tornou-se um poderoso mecanismo para o professor, principalmente no tocante ao seu papel de facilitador (...). Além de tornar as aulas mais dinâmicas e inovadoras percebemos que o recurso audiovisual, se bem utilizado, promove a produção do conhecimento (...) e pode vir a transformar a condição de passividade dos alunos diante da linguagem fílmica. Quando bem trabalhado, o recurso audiovisual proporciona ao aluno alcançar uma posição mais crítica e consciente.

Com um conhecimento base dos elementos da linguagem cinematográfica, o professor oferece aos alunos maiores condições de análise da obra fílmica, sob os aspectos de “reforço” dos elementos da linguagem presentes na produção da mesma, os quais podem reiterar costumes, pensamentos, ideologias e valores que até então, poderiam não constar ou serem mais sutilmente contemplados nas análises destes, em trabalhos com envolvendo os conteúdos disciplinares e o uso do cinema.

Conforme Souza (2014), os elementos da linguagem cinematográfica como montagens, seleções de ângulos, bem como as próprias mensagens que se apresentam nas obras, sejam estas explícitas ou não, fazem dos filmes um veículo possível de diferentes leituras “(...) mas que também pode direcionar e condensar olhares a respeito de fatos e fenômenos (...)” (p. 40). Esse conceito é complementado por Gómez (2014), ao considerar que pela técnica da montagem, por exemplo, o cinema se torna relevante em relação às possibilidades de transformações perceptivas, afetivas e intelectivas que por meio dele podem ocorrer nos espectadores.

Massaro *et al.* (2015) destacam que o uso da ferramenta do cinema na educação, apresentará eficácia desde que se atenda à condição de se “treinar” o olhar do receptor, no caso da educação, do aluno espectador, para que este tenha condições de poder “receber” adequadamente o que o recurso pode oferecer, e não apenas assistindo descompromissadamente a obra fílmica, “mas se direcionando e focando um tema de interesse em que se quer explorar e desenvolver a aprendizagem” (p. 4).

Entendemos, dessa forma, que o pensamento dos autores acima, pode ser relacionado à necessidade de se instruir os alunos sobre os principais elementos da linguagem cinematográfica, os quais estarão presentes na obra a ser trabalhada em sala de aula; fazendo com que o aluno tenha condições de melhor correlacionar esses elementos aos trabalhos com os conteúdos disciplinares.

Um dos aspectos que se pode relacionar com a introdução do uso dos elementos da linguagem cinematográfica com os alunos, é o crescimento da qualidade do trabalho realizado com os mesmos. Esse aspecto foi apresentado no trabalho com cinema em sala de aula realizado por Arruda (2017, p. 14), em uma escola pública do interior de São Paulo, com alunos do 8º e 9º. Anos. Sua conclusão envolve destacar que os elementos da linguagem cinematográfica, que eram “até então subvalorizados pela maioria dos alunos ou, então, percebidos de forma passiva e acrítica”; à medida que estes foram adquirindo maior conhecimento da linguagem, se percebeu após a problematização, um olhar mais atento e crítico, refletido na qualidade das discussões surgidas após a exibição de filmes.

Teixeira e Lopes (2007, p. 210), destacam a necessidade de se compreender os conceitos da linguagem cinematográfica:

(...) tudo que diz respeito à linguagem cinematográfica, como *roteiro*, *movimentos de câmera* e *enquadramentos*, é importante. Esses termos devem ser explicados aos alunos (...). Assim, os alunos compreendem como a técnica serve para o diretor transmitir sua emoção e o porquê de um *close* num objeto, por exemplo.

Para exemplificar uma efetiva utilização da linguagem cinematográfica na educação, se apresentará no capítulo 5 uma proposta sugestiva, alicerçada por critérios gerais para se trabalhar temáticas por meio de filmes, explorando a linguagem cinematográfica. Se trouxe ainda, uma sugestão de trabalho com dez filmes, voltados aos conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração, recorte de nosso projeto.

Outro ganho que se teria por meio do uso da linguagem cinematográfica contribuindo para o trabalho de aprendizagem, seria proporcionar aos alunos analisarem de forma mais consciente e crítica, as intenções nas informações veiculadas pelo cinema. Conforme Mocellin (2010, p. 11), para poder proporcionar essa visão aos alunos, se faz necessário, “ (...) trazê-los para a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas”; e nessa construção, fazer com que estes extraíam informações subliminares da obra, relacionando os valores, ideias e comportamentos, conectando-os com o conteúdo da disciplina, despertando para suas próprias reflexões.

Arruda (2017, p. 21) nos chama a atenção em seu relato com sua experiência com o uso do cinema e sua linguagem cinematográfica com alunos do ensino fundamental II, das turmas de 8º. e 9º. anos, de uma escola da rede pública municipal da cidade de Charqueada, no interior paulista. Trabalhando a temática do *bullying* não previu - e talvez não fosse possível mesmo prever – as emoções dos alunos após o término da exibição do filme *Never let me go*¹⁸ (2010) de Mark Romanek, e traz ao final a conclusão apresentada por uma aluna:

Os créditos finais se revelavam em slides coloridos, ao som da *soundtrack*¹⁹ assinada por Rachel Portman (2010). Ainda absorto entre os pensamentos propiciados pelo longa-metragem, sugeri que os alunos se expressassem com relação ao filme assistido. Percebi, então, o tamanho da minha distração. O grupo estava emudecido e visivelmente emocionado, até que, uma aluna rompeu a inércia daquele momento, formulando a conclusão já apresentada. “*Acho que esses plásticos na cerca representam a gente... representam a vida que é passageira. Um dia, o vento vai levar os plásticos para longe... é como o tempo que também carrega a gente*”.

As reações e emoções dos alunos após a exibição de uma obra, podem ser surpreendentes, potencializadas pelos elementos da linguagem cinematográfica - como por exemplo, um som não-diegético inserido em um momento crucial de uma ação do personagem, causando apreensão. Bem como, sentimentos pessoais do aluno despertados durante a exibição da obra, direcionando-o muitas vezes para outros caminhos, que não os planejados para se trabalhar o conteúdo em questão. Dessa forma, caberá ao professor ter a “sensibilidade” de perceber e, sendo o caso, de ouvir os relatos emotivos dos alunos, mas reconduzindo-os

¹⁸ *Never let me go*: transcrito o título original em inglês usado pelo autor nesse trecho. Na versão em português, essa obra tem o título: *Não me abandone jamais*.

¹⁹ *soundtrack*: respeitada a opção do autor na escolha da palavra aqui escrita na língua inglesa. Em português, a tradução seria trilha sonora, elemento da linguagem cinematográfica abordado no capítulo 3 desse trabalho.

gradativamente aos objetivos da atividade, priorizando as temáticas relevantes ao desenvolvimento dos alunos na disciplina, ainda que este possa ser, eventualmente, extrapolado pela emoção.

Por isso a importância de se conhecer, testar, avaliar e verificar todas as vertentes que podem surgir com a escolha de determinado recurso, se buscando estar ao máximo, preparado para os desdobramentos e reações que possam surgir. Além disso, a escolha consciente e estudada de recursos a serem utilizados na educação, podem contribuir para que eventuais conflitos de interesses educacionais entre professores e alunos, de diferentes gerações, sejam sensivelmente diminuídos, e o prazer, anteriormente citado, possa estar presente nas relações de aprendizagem e trocas na sala de aula. É o que se busca na utilização do cinema e sua linguagem como recurso no trabalho dos conteúdos, tendo o professor, desempenhando o papel de mediador no processo da aprendizagem do aluno.

4.2.2 A mediação e os desafios no trabalho com o cinema em sala de aula

Segundo Lemov (2016, p. 17) “o bom ensino é uma arte”; partindo dessa afirmação, seria então possível se pensar que a “boa aprendizagem”, a que agrega no desenvolvimento e no conhecimento do aluno, pode ser também produto resultante da relação entre a educação e arte. Mas para que se consiga obter o produto final esperado, a “maestria” do professor, como um mediador na relação de aprendizagem do aluno, é parte importante desse processo. Conforme Souza (2014, p. 37):

O pressuposto básico é que o professor é um mediador entre o conteúdo e os alunos, e por isso seu papel central é desenvolver a análise dos filmes e proporcionar uma aprendizagem crítica, um preparo para os filmes e para a vida. Tudo isso embasado pela centralidade da produção cinematográfica como fonte de conhecimento.

Segundo Silva (2007), a ampla e excessiva explicação pelo professor pode causar a “inibição” do aluno na manifestação de sua criatividade – a exemplo do trabalho com obras cinematográficas e suas análises -, onde o professor já traz todas respostas prontas e direcionadas; a autora define esse movimento como o da pedagogia embrutecedora, onde a explicação nega a capacidade do aluno em poder estabelecer uma relação direta com aquilo que poderia ser, por ele, diretamente aprendido.

Essa concepção pode ser complementada quando, no domínio do processo que envolve a atividade do filme - como a temática, a linguagem cinematográfica e as possíveis correlações a surgir com os conteúdos – não há a devida atenção sobre a não antecipação de resultados do

trabalho com filmes; ocorrendo assim, a indução por parte do professor, ainda que involuntariamente, acerca das conclusões das atividades, criando assim uma “quebra” no processo criativo do aluno, podendo vir a comprometer a oportunidade de aprendizagem gerada por meio da problematização. Reina (2016) chama essa quebra do elo da criatividade de “truncamento reflexivo” ou “interrupção da reflexão”. Ainda segundo Reina (2016, p. 134):

Ao interromper o filme, o professor com sua autoridade diante do saber, que é universalmente aceita pelos alunos, impõe sua visão, sua análise e suas conclusões dos fatos ou conceitos-imagem a partir do filme. (...) isso elimina a criatividade do aluno para a realização de um trabalho posterior ao filme e impede que o aluno recrie os conceitos em seu pensamento.

O professor desempenhará um papel fundamental entre o aluno e a obra cinematográfica a ser trabalhada com os conteúdos, especialmente do ponto de vista de que ele será o impulsionador da problematização junto aos alunos, envolvendo as temáticas disciplinares e os elementos da linguagem cinematográfica, e os conduzindo à reflexão e à manifestação de ideias para uma discussão construtiva.

Como reforça Silva (2007, p. 24), é também papel da mediação certa ousadia: “O professor não pode mais se colocar no patamar “daquele que sabe”; é preciso colocar-se como “aquele que ousa”. Se faz importante também destacar que a ‘ousadia’, no caso de trabalho com o cinema e sua linguagem, envolve proporcionar ao aluno acesso às obras selecionadas de qualidade, analisadas anteriormente de forma criteriosa pelo professor; e também se enfrentar, muitas vezes, adversidades, como a falta de local adequado para a atividade com cinema, a resistência do uso do recurso pela instituição de ensino, a baixa qualidade de equipamentos para exibição dos filmes, dentre outras questões.

A mediação também envolve a cultura do estímulo à maior autonomia e a reflexão, algumas das principais ferramentas para o desenvolvimento do aluno do século XXI, este, visto por autores como Carvalho Neto (2017) e Magaldi e Salibi Neto (2018), como um indivíduo inserido em um ambiente de autodesenvolvimento.

Segundo Moran *et al.* (2013, p. 152): “A mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como protagonista de atividades que vão lhe permitir aprender e atingir seus objetivos (...)”. A mediação contribuiria, assim, para um maior desenvolvimento da autonomia do aluno, na busca deste, pelo atingimento de seus objetivos em relação à sua aprendizagem.

Como destacam Teixeira e Lopes (2007), o professor não precisa ser um especialista em cinema, entretanto, precisa ter um conhecimento base da linguagem cinematográfica, um certo domínio de seus termos gramaticais ganhando consistência em seu conhecimento sobre o recurso do cinema; podendo assim, melhor auxiliar seus alunos na compreensão geral acerca dos elementos da linguagem, usada a favor da aprendizagem de conteúdos disciplinares, no caso aqui destacado, dos conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração.

A mediação envolvendo a expressão e a comunicação com os alunos, é reforçada por meio de alguns itens que consideramos relevantes, trazidos por Moran *et al.* (2013, p. 168), elencando objetivos da mediação do professor em sala de aula, e que podem ser relacionados no trabalho com o cinema e sua linguagem:

- Para dialogar e trocar experiências, debater dúvidas e lançar perguntas orientadoras;
- Para motivar o aprendiz e orientá-lo nas carências técnicas ou científicas;
- Para propor desafios, reflexões e situações-problema, relacionar a aprendizagem com a realidade social e as questões éticas;
- Para incentivar a crítica quanto à quantidade e à qualidade de informações de que se dispõe;
- Para construir o conhecimento com o aprendiz, tanto no sentido de dar um significado pessoal às informações que se adquirem, como no de reorganizar um conteúdo produzindo um conhecimento próprio.

Com base em Lira (2016), também trouxemos alguns aspectos a serem observados na aprendizagem do aluno do século XXI, os quais aprofundamos aqueles que consideramos serem os mais relevantes ao desenvolvimento do aluno no trabalho com o cinema em sala de aula:

- **Relacionar o assunto/tema à realidade:** entendemos que toda e qualquer temática, se não for “transportada” à realidade atual, de alguma forma poderá fazer com que o aluno perca o interesse pelo tema trabalhado. E com os filmes, não será diferente, pois mesmo se trabalhando com clássicos, como é o caso do filme *Tempos Modernos* (1936), de Chaplin, se faz necessário se trazer à realidade, e incluir nas atividades com a obra, aspectos envolvendo, por exemplo, o trabalhador da indústria nos dias atuais.
- **Instigar a curiosidade dos alunos:** um dos itens que “desperta” para o aprendizado, conforme reitera Lemov (2016), é a curiosidade, a oportunidade de se instigar o aluno a desafiar-se para a descoberta, como por exemplo, envolvendo uma cena de um filme, a qual se fará uma correlação com um tema disciplinar; apresentado por meio de elementos criativos da linguagem cinematográfica, como o uso de um corte ou de um

close em uma determinada cena, para aumentar o interesse e a tensão sobre o próximo ato de um personagem, por exemplo.

- **Comentar sobre os trabalhos corrigidos logo que forem realizados:** o tempo é fator importante para a retenção de qualquer assunto, do interesse e da conclusão do trabalho envolvendo uma temática da disciplina em questão; e passado o tempo “ideal” de devolutiva de um trabalho, perde-se a razão da aplicação do que Lemov (2016) chama de *feedback*, ou literalmente retorno, este tão importante para o desenvolvimento dos alunos.
- **Trazar para a discussão em sala de aula fatos recentes do mundo em geral e do local onde vivem os alunos:** usar filmes de diferentes nacionalidades, por exemplo, é importante para ampliação não só da cultura do aluno, mas também à construção de seu conhecimento, estabelecendo comparações e analisando outras concepções e pontos de vista; entretanto, considerar fatores envolvendo o local, a comunidade, o país onde o aluno vive, são fundamentais para que o mesmo pense em possibilidades eventualmente aplicáveis à sua realidade.
- **Analisar filmes motivadores:** nesse caso, a motivação poderá acontecer por diversos fatores: filmes com elementos de linguagem cinematográfica criativa, como por exemplo, no filme *Fuga das Galinhas* (2001), que além de trazer temas ligados à administração, como a cultura organizacional, traz a técnica de *stop motion* (exposta no capítulo 3), trazendo feições e expressões “mais humanas” aos personagens do galinheiro; além de temáticas possíveis para correlações com o conteúdo da disciplina, que contribuam com aspectos motivacionais, como a curiosidade, a análise crítica, a troca de conhecimentos, dentre outros fatores.

Se faz necessário destacar que a motivação para aprendizagem pode acontecer por diversas razões, e que somente a escolha de filmes classificados como “motivacionais”, como mencionou Lira (2016), poderia ser interpretado de forma muito superficial e relativa; portanto, se faz necessário observar os demais aspectos acima relacionados e se estar aberto a se avaliar outros, alguns aqui apresentados na sequência.

Outro ponto a ser considerado, destacado por Teixeira e Lopes (2007), chama a atenção para o fato do poder que o audiovisual, como o cinema, exerce sobre as pessoas, despertando sua crença de que tudo o que é apresentado nas telas, somado à força de sua linguagem, muitas vezes são interpretadas como verdades inquestionáveis. Como salienta Silva (2007, p. 101), “A linguagem cinematográfica é a linguagem da imagem, da expressão iconográfica da qual deriva

um caráter subjetivo muito forte”. E esse é um cuidado a ser tomado pelos professores que optam trabalhar com recursos audiovisuais, como o cinema: fazer com que os alunos consigam olhar “além” do que mostra a câmera, conhecendo os destaques de uma obra cinematográfica analisados por meio da sua linguagem, contribuindo para sua análise crítica.

E novamente, o papel do professor mediador faz a diferença no desenvolvimento do aluno, como destaca Zabala (2010, p. 193) acerca a importância do professor em relação a qualquer recurso ou material utilizados em sala de aula:

De modo nenhum (...) podem substituir a atividade construtiva do professor, nem a dos alunos, na aquisição das aprendizagens. (...) (um recurso) bem utilizado, não apenas potencializa este processo como oferece ideias, propostas e sugestões que enriquecem o trabalho profissional.

Outro aspecto trazido por Teixeira e Lopes (2007) refere-se à necessidade do professor mediador estar atento à “sedução” em se usar constantemente o mesmo recurso em sala de aula sem o devido cuidado em se dosá-lo, por estar trazendo bons resultados. Os autores recomendam ser adequado se mesclar, por vezes por exemplo, uso de livros e filmes, pois ambos são fontes interessantes de complemento ao desenvolvimento cognitivo do aluno, envolvendo imagens em movimento e linguagem, em trabalho conjunto com a leitura e a escrita.

Sobre as obras cinematográficas para o trabalho com os alunos em sala de aula, Fresquet (2013) sugere se introduzir também filmes os quais os alunos não estejam habituados, oportunizando dessa forma, a diversificação de seus gostos, ampliando seu conhecimento sobre diferentes culturas e escolas cinematográficas. A autora reforça ainda, a “democratização” na exibição de obras fílmicas pelas instituições de ensino, assumindo seu papel nesse processo: “A educação tem muito a contribuir para ampliar as possibilidades de acesso às obras (...) e, assim, possibilitar que o gosto de professores e estudantes se reconfigure em função de uma vastidão maior de opções” (p. 23).

É válida a sugestão acima da autora Fresquet (2013), para que se busque filmes “fora” do estilo e enredo os quais os alunos estejam acostumados, como por exemplo, se trazer para sala de aula, filmes clássicos ou de outras escolas cinematográficas, como a francesa ou italiana, as quais não são comuns para a grande maioria dos alunos. O cuidado maior seria, como já mencionado anteriormente nesse trabalho, sobre os filmes dadaístas ou surrealistas, pois poderia não ser possível se extrair o “sumo” necessário para o trabalho com o cinema em sala de aula, especialmente com as temáticas da administração, pelas características dessas obras, as

quais também apresentam suas riquezas e poderiam ser adequadas à disciplinas de outros cursos, como por exemplo, em história da arte.

4.2.3 O Uso do cinema e sua linguagem na disciplina Teoria Geral da Administração:

Foram apresentados até aqui, conceitos e estudos sobre recursos de aprendizagem, destacando o cinema e a educação e a potencialização da aprendizagem por meio da linguagem cinematográfica. E buscaremos, dessa forma, alinhar esses conceitos à aplicação voltada à disciplina Teoria Geral da Administração, recorte de público desse trabalho.

Inicialmente, vale se resgatar a concepção trazida por estudiosos como Goméz (2014), sobre a influência da aprendizagem por outras fontes de informação e conhecimento, como é o caso do cinema, pela chamada educação informal, destacando o poder da educação vinda por outros meios e locais que não a escola. Para o autor, vivemos em um momento onde o acesso facilitado à informação e conhecimento, especialmente os disponíveis pelos meios de comunicação, nos fazem ter que repensar o conceito de aprendizagem, deixando de lado o preconceito ainda existente sobre todo o conhecimento que é adquirido fora dos “muros” das instituições de ensino formais.

Para McLuhan (2014), muito do ensino acontece nestes ambientes fora da escola, como por meio de jornais, revistas, filmes, rádios, televisão, dentre outros, trazendo consigo, uma grande quantidade de informações às pessoas, superando a quantidade de informações que o aluno teria trazida pelos livros didáticos, por exemplo.

E essa situação não é diferente aos alunos de administração ou de outros cursos, os quais têm inúmeras possibilidades e meios para aquisição de conhecimento. Pode-se imaginar como a citação de McLuhan (2014) já fazia sentido à educação no século XX, e podemos estender a amplitude de seu potencial para o século XXI, em especial com o crescimento de diferentes opções e meios para aquisição de conhecimentos.

E se o cinema é um meio de contribuição para aquisição de conhecimentos fora do ambiente de ensino formal, se entende que é possível trazê-lo para contribuição também ao ensino superior; nesse caso, trabalhando em conjunto sua linguagem cinematográfica aplicada no ensino aprendizagem dos conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração - os quais envolvem vários conceitos sobre os primórdios da administração, seus principais autores e suas concepções sobre o trabalho e os papéis desempenhados pelo administrador. Segundo Napolitano (2015), os filmes têm a condição de sensibilizar, despertando a curiosidade e

motivação dos alunos para diferentes assuntos disciplinares a serem trabalhados em sala de aula.

Segundo afirma Taniguchi (2009, *apud* Souza 2014, p. 32):

(...) contribuições decorrentes de tecnologias, como o cinema, quando usadas adequadamente, se tornam ferramentas de apoio para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento (...) produzidos na academia, possibilitando novas formas de apreensão, uma vez que recursos audiovisuais despertam a atenção dos alunos, tornando-os mais interessados e contribuindo para melhoria da aprendizagem, estabelecendo uma relação de interação com o conteúdo entre professores e alunos.

A proposta aqui apresentada é também contribuir com uma alternativa de aprendizagem que possa ser útil ao professor da disciplina Teoria Geral da Administração, no rompimento de algumas concepções existentes pelos alunos de que as aulas teóricas são, em outras palavras, “chatas” e desconectadas da realidade por trabalharem conceitos vindos de outras épocas, baseados em antigas teorias, como ressaltam Magaldi e Salibi Neto (2018).

Importante destacar, como traz Silva (2007), que um sistema de ensino onde não se vincula de alguma forma a realidade e as necessidades de aprendizagem do aluno, ou ainda que a apresenta de forma extremamente fragmentada, não cumpre seu papel de estimular o interesse do aluno, que “ (...) é o verdadeiro motor da atividade construtiva. Na sociedade (...) em que vivemos, as maiores dificuldades não estão relacionadas com a obtenção de informação, mas em saber integrá-las e analisá-las criticamente” (p. 35).

Caravantes (2003, p. 13), traz uma reflexão sobre a relevância da disciplina Teoria Geral da Administração e seus impactos quando não se busca alternativas que estimulem o aprendizado da mesma:

Quando a disciplina é desenvolvida mecanicamente, confundindo-se com a mera evolução histórica da Administração, o aluno geralmente não chega a captar sua relevância e, como consequência, compromete tanto seu aprendizado como sua motivação. Em verdade, perde-se o aluno, pois o que irá ocorrer a partir de então será uma justaposição de disciplinas especializadas cuja somatória virá a formar o administrador, mas com toda certeza não o administrador que efetivamente deveríamos estar formando nos cursos de Administração, isto é, aquele capaz de conduzir as organizações por ele geridas a novos patamares de desenvolvimento (...). Em última análise, diríamos que a disciplina Teoria Geral da Administração representa a plataforma a ser diligentemente construída e sobre a qual o aluno deverá construir seu conhecimento administrativo.

Na disciplina Teoria Geral da Administração, geralmente se trabalha o conhecimento conceitual das teorias administrativas e sua evolução ao longo do tempo, bem como seus principais autores e referências. Entretanto, um dos grandes riscos que se tem ao se trabalhar

com teorias é não proceder a correlação e comparações com exemplos da realidade, em um curso cujo escopo disciplinar foi desenvolvido no século passado e basicamente permanece o mesmo. Como apontam Magaldi e Salibi Neto (2018, p. 152):

Como resultado do padrão advindo da administração científica em que a produtividade do trabalhador estava relacionada com a extrema especialização, uma vez que os parâmetros eram rígidos e inflexíveis, fez-se necessário a construção de um processo de aprendizagem que valorizasse sobretudo a repetição e o aprofundamento em determinada especialidade, com a ementa de um programa sendo construída por meio da união de disciplinas correlatas a uma mesma área de conhecimento.

Dessa forma, se buscou o apoio em um recurso como o cinema por meio de sua linguagem, pensando em sua possibilidade de contribuição ao interesse e motivação do aluno, trazendo o trabalho dos conceitos disciplinares, pela via do cinema; se problematizando por meio de diferentes “realidades apresentadas, se oferecendo condições ao futuro administrador, aluno da disciplina Teoria Geral da Administração, para refletir, na prática, sobre conceitos que normalmente ele trabalharia somente por meio dos livros didáticos.

O propósito com o uso do cinema em sala de aula, potencializado por sua linguagem aplicada à aprendizagem, poderia ser sintetizado na frase de Fresquet (2013, p. 14): “aprendermos e desaprendermos sobre e com o cinema”. E em “desaprendermos”, proporcionamos ao aluno, a possibilidade de desconstrução e reconstrução do seu próprio conhecimento.

Para Magaldi e Salibi Neto (2018, p. 143): “O ensino de administração tem como objetivo principal formar gestores que atuarão como executivos ou empreendedores à frente de suas organizações. Essa é a essência do ensino dessa cátedra”. O curso de administração é composto em sua maioria por disciplinas teóricas, como é o caso da disciplina Teoria Geral da Administração, as quais são relevantes e necessárias ao conhecimento e aprendizagem do aluno, além de basilares para o entendimento geral das demais disciplinas do curso.

Na concepção de Piletti (2003, p. 110), a aprendizagem no ensino superior, seja para qualquer curso: “ênfatisa-se a aquisição de conhecimentos já acumulados, a obrigatoriedade de leituras, currículos rigorosos, etc., em detrimento da criatividade”. Dessa forma, a proposta de trabalho com o cinema envolvendo a linguagem, é de também estimular a criatividade do aluno da disciplina Teoria Geral da Administração, em contato com as obras cinematográfica e suas temáticas, para o desenvolvimento de novos pensamentos e busca de alternativas para a realidade do administrador do século XXI.

Como afirmam Oliveira e Chadwick (2002): “O processamento mental é mais rico quando percebe pequenos detalhes, em vez de se basear em generalizações (...)”; com isso, atividades relacionadas aos conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração, como as apresentadas no capítulo 5, privilegiam aspectos e detalhes destacados pela linguagem cinematográfica, como por exemplo, um ângulo em primeiro americano, destacando gestos e atitudes de um personagem em um filme.

Como no exemplo presente no capítulo 5, quando a liderança do personagem Gekko, no filme *Wall Street poder e cobiça* (1987), de Oliver Stone, se destaca por meio de elementos da linguagem cinematográfica, quando em um discurso proferido por Gekko, mostrado em primeiro plano, destaca sua cabeça levemente erguida, bem como suas feições, demonstrando seu poder de persuasão e convencimento a uma plateia a qual discursava no mundo dos negócios. Esse destaque é depois trabalhado nas atividades propostas, para correlação com a postura e perfil desse administrador.

Zabala (2010, p. 183) destaca a potencialidade do uso de recursos audiovisuais, como o cinema em sala de aula, o qual podemos trazer ao trabalho com a disciplina Teoria Geral da Administração:

Muitos dos conteúdos que são trabalhados em aula se referem a processos, mudanças e transformações. São conteúdos que comportam movimentos no tempo e no espaço, motivo pelo qual é muito adequado o uso de filmes (...). (Estes) atuam como suporte nas exposições e como fonte de informação. São extremamente válidos quando o que se pretende é conhecer um processo de qualquer tipo, para apresentar informações e realidades distantes do meio habitual e para ilustrar modelos de funcionamento de procedimentos. Também são um meio para a representação de conflitos que podem induzir ao debate e à tomada de posição ou motivar a formulação de perguntas.

Criar um espaço aberto para discussão e reflexão, resultando em aprendizado concreto, é um dos objetivos que se busca quando se escolhe utilizar o recurso do cinema e sua linguagem para maior conhecimento e contribuição no processo de aprendizagem dos alunos, aqui destacados da disciplina Teoria Geral da Administração.

Como reforça Caravantes (2003), a respeito da importância em se trabalhar de maneira pragmática com disciplinas teóricas, como no caso da Teoria Geral da Administração, o tema apresentado somente começa a fazer sentido ao aluno, a partir do momento em que ele consegue estabelecer relações e conexões práticas com o que lhe é apresentado.

Davel *et al.* (2007, p. 290) expõem seu pensamento sobre o uso de artes, como o cinema, no processo de aprendizagem no curso de Administração:

Se formos bem-sucedidos, os estudantes adquirirão competências que lhes vão permitir administrar com arte, isto é, compreendendo o contexto organizacional, sua diversidade, suas múltiplas visões e ações e, ao mesmo tempo, a busca de realização de um propósito comum de forma responsável e consciente.

Mesmo podendo haver alunos que venham a demonstrar eventualmente, alguma resistência ao uso do cinema como recurso em sala de aula no trabalho dos conteúdos, ainda assim, muitos poderão passar a ver os filmes com “**outros olhos**” (grifo nosso) como afirmam Davel *et al.* (2007). Esses “outros olhos” mencionados pelos autores referem-se a se observar e a se pensar situações sob uma ótica mais crítica e consciente por parte dos alunos. No caso do cinema, entende-se esse novo olhar será contribuído pelo conhecimento dos elementos utilizados na linguagem cinematográfica, os quais destacam diferentes aspectos e intenções na obra fílmica.

Segundo enfatiza Silva (2007, p. 58): “o reconhecimento do valor educativo, instrucional e não só artístico da produção cinematográfica é ainda muito restrito, existindo, por isso, uma grande lacuna, em termos educativos nessa área de cultura”. E serão os professores os “promotores” da mudança desse paradigma; por isso a discussão sobre cinema e educação, e mesmo, a maior exploração de sua linguagem em prol da educação, parecem ter ainda um longo caminho.

Mas se espera que com as contribuições práticas desse trabalho, exploradas detalhadamente no próximo capítulo, se possa contribuir para se “quebrar” eventuais resistências ao seu uso, muitas vezes provocadas pelo desconhecimento das possibilidades do cinema e sua linguagem como instrumentos para a promoção da educação, aqui focados especialmente para o trabalho nas aulas de Administração, na disciplina Teoria Geral da Administração.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado a partir da revisão bibliográfica que contempla a temática envolvida. Foi procurado referenciar os principais autores ligados às suas áreas de conhecimento e exploração, evidenciados por meio de suas publicações. Se buscou também, teses, dissertações e artigos que trouxessem outros olhares, complementares ou divergentes, sobre o papel do cinema na educação, alguns destes, remetendo ao uso da linguagem cinematográfica como complemento importante no processo de ampliação dos horizontes de ensino e aprendizagem em sala de aula, destacando a relevância do cinema como arte voltada também à educação.

Foram criados critérios como sugestões para análises de uso do cinema para trabalho de conteúdos de disciplinas de maneira geral, e na sequência foram apresentadas propostas de trabalho com filmes e a linguagem cinematográfica, envolvendo o universo dos conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração. Entretanto, entende-se a partir da observação feita na metodologia de análise e uso dos filmes aqui referenciados, há uma sugestão de caminho ao professor que deseja iniciar ou mesmo dar continuidade em seu trabalho com cinema em sala de aula.

Acredita-se por experiências anteriores de trabalho com o cinema em sala de aula, que também inspiraram a escolha e o desenvolvimento desse projeto, que o uso do cinema em sala de aula é caminho viável para a aprendizagem, desde que associado à uma metodologia clara, planejamento e organização bem definidos. Ainda que não tenha sido possível colocar o presente projeto para aferição de resultados práticos, se acredita que poderão surgir resultados efetivos ao trabalho docente e ao interesse e motivação dos alunos na aprendizagem.

5.1 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

Antes de se fazer a apresentação dos critérios elencados para se trabalhar o cinema e a linguagem cinematográfica como contribuição à motivação e aprendizagem dos alunos, é importante destacar uma fase imprescindível para as atividades propostas: o planejamento. A fase de planejamento é fundamental para que a atividade com filmes se desenvolva buscando êxito. Itens como ambientação da sala de aula, equipamentos necessários e disponibilidade do filme para exibição, devem ser providenciados com antecedência para evitarem comprometer a realização da atividade. Também é necessário o “domínio” de entendimento do filme e cenas pelo professor; para auxiliar na identificação e conhecimento sobre os elementos da linguagem cinematográfica, os mesmos foram trabalhados no capítulo 3.

É importante ainda a contextualização da obra cinematográfica ao aluno antes da exibição do filme ou cena. Informações prévias como a ficha técnica do filme e também os principais elementos da linguagem cinematográfica presentes, reforçarão o trabalho do conteúdo com o filme ou cena em questão. O repasse dessas informações ajudará especialmente na autonomia de análise pelo aluno nos desdobramentos que serão feitos após a exibição da obra, além do compartilhamento cultural proporcionado.

A compreensão pelo aluno de que não se trata de assistir a um filme com o intuito de ofertar lazer e entretenimento à classe, mas sim uma oportunidade de construção e troca de conhecimentos por esse diversificado meio de aprendizagem, pode fazer a diferença no resultado final da atividade. Ainda que se esteja utilizando um instrumento normalmente ligado ao prazer e à diversão, que pode despertar essas sensações no aluno mesmo em atividades formais acadêmicas, neste momento deve contribuir na aprendizagem.

5.1.2 Critérios de análise de filmes/cenas para o trabalho em sala de aula

Para a aplicação prática do trabalho com o uso de filmes em sala de aula por meio da linguagem cinematográfica, elencaram-se alguns critérios importantes a serem verificados com antecedência para a efetividade da aprendizagem envolvendo os filmes/cenas, os quais serão apresentados na sequência:

- **Aplicabilidade e contribuição do filme/cena para a disciplina:**

O filme ou a cena deve apresentar elementos que ajudem na compreensão de tópicos da disciplina. Muitos filmes apresentam excelentes enredos, alta tecnologia, fotografia impecável dentre outros aspectos atraentes ao público em geral, mas nem sempre são passíveis de utilização para melhor se explorar conteúdos de determinada disciplina. Para a seleção do filme/cena se deve levar em conta primeiramente o que se pretende com a exibição desse - deve haver um questionamento se o conteúdo ficará melhor reforçado ou se poderá despertar nos alunos maior interesse pela aprendizagem do conteúdo em questão, em se utilizando de determinado filme ou cena. Algumas perguntas a esse respeito podem ajudar na decisão por um ou outro filme/cena:

- 1) O tema do filme traz um apelo ou mesmo pode remeter ao tema/conteúdo da disciplina a ser trabalhada?
- 2) Quais conceitos no filme ou na(s) cena(s) selecionada(s) serão explorados no trabalho com os alunos?

3) Há elementos da linguagem cinematográfica relevantes no filme/cena que contribuem para chamar a atenção dos alunos para o(s) conceito(s) em referência, trabalhados na disciplina?

Pretende-se que a compatibilidade da obra cinematográfica ao tema da disciplina contribua para que o aluno se sinta motivado a refletir sobre a problemática apresentada e consiga dialogar com cada obra sob o ponto de vista do conteúdo que está se trabalhando em sala de aula, reforçado por meio da linguagem cinematográfica, podendo gerar novas construções de aprendizagem.

- **Encontrabilidade:**

A obra cinematográfica deve ser facilmente encontrada. Muitas vezes se pode pensar em utilizar determinado filme ou uma cena que atenda perfeitamente aos propósitos da disciplina e o conteúdo que se quer explorar, entretanto, se a obra não for de fácil encontrabilidade, ou seja, se não se conseguir ter acesso à mesma para exibição em sala de aula, o projeto se torna inviável. Atualmente, há muitas formas de se verificar se um filme está disponível, seja localizando o mesmo em sites como o Youtube ou Vimeo - onde há filmes gratuitos para exibição ou filmes onde se cobra taxa de locação, seja por meio de aplicativos de filmes como Amazon Prime Video ou Netflix, onde se cobra uma mensalidade para se ter acesso a um grande conjunto de filmes; ou mesmo em locadoras físicas de filmes, em mídias como DVD ou Blu-ray, ou ainda a compra de títulos físicos em lojas especializadas, livrarias ou grandes redes de hipermercados.

Em alguns casos, o professor pode fazer a verificação de filmes ao trabalho que já existam eventualmente na própria instituição de ensino. Algumas destas trabalham com o sistema de videoteca, disponibilizando obras cinematográficas para uso em sala de aula. Geralmente filmes vencedores de *Oscar* ou campeões de bilheteria são os mais comumente encontrados, entretanto, é importante uma avaliação cuidadosa sobre o atendimento do filme aos demais critérios para se trabalhar o conteúdo da disciplina. Nesse projeto, se utilizou obras fílmicas encontradas principalmente no site Youtube e no aplicativo Netflix, pela comodidade, quantidade e variedade das obras disponíveis - algumas vencedoras de *Oscar* outras não, mas que sobretudo atendem aos conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração.

- **Tempo do filme ou cena escolhida:**

O tempo do filme deve ser adequado à presença de professor e alunos em sala de aula. É possível trabalhar com a exibição de um filme de forma integral ou selecionar trechos interessantes ao trabalho ou ainda uma cena importante, que pode ser suficiente para que se

realize um bom trabalho, desde que haja a devida contextualização da mesma ao aluno em relação ao conteúdo, como já informado. Como destaca Brandão (2011, p. 19):

Um filme (...), pode abordar o assunto em alguma(s) cena(s) mas seu enfoque principal não se referir especificamente ao tema objeto da procura. Por outro lado, embora um filme possa abordar vários assuntos, muitas vezes ele tem um direcionamento maior por determinado tema.

O critério da escolha pelo filme completo, trechos ou cena, dependerá, dentre outros fatores, da contribuição dessa escolha para a disciplina, item acima explorado nesse trabalho. Na opção em se trabalhar com o tempo integral de exibição de um filme - que pode variar em torno de 1 hora e 20 minutos a 3 horas -, entende-se que o acompanhamento total do enredo e dos elementos da linguagem cinematográfica presentes durante toda a obra, sejam importantes e até fundamentais para que se atinja o objetivo esperado para o trabalho com o conteúdo da disciplina.

Importante destacar que o tempo de uma aula de 50 minutos ou 1 hora e 40 minutos, quando se tem duas aulas consecutivas da mesma disciplina, muitas vezes não coincidirá com o tempo total do filme escolhido, e nesse caso será necessário repensar qual estratégia ou negociação interna (geralmente com outros professores), será necessária para se conseguir exibir o filme por completo. Importante lembrar que deverá haver espaço de tempo para o desdobramento das atividades com os filmes/cenas, o que envolverá em muitos casos uma aula posterior à exibição da obra.

Em se optando por trabalhar com cenas ou trecho(s) específicos, deve ser avaliado se a seleção feita é suficiente para se atingir os objetivos previamente propostos, tanto no tema para a disciplina quanto na linguagem cinematográfica utilizada neste, visando despertar a atenção do aluno ao conteúdo a ser explorado. Vale salientar que mesmo que se opte em se trabalhar em sala de aula com trecho(s) ou cena(s) de um filme, o aluno pode vir a se interessar posteriormente em assistir ao filme por completo por sua vontade; sendo assim, é importante que o professor avalie o filme “como um todo”, para ter segurança sobre o conteúdo integral e todas as cenas que a obra cinematográfica apresenta.

Há também a possibilidade em se propor que o aluno assista ao filme/cena em casa, não comprometendo o tempo em sala de aula com a exibição. Mas essa alternativa não deverá ser regra para não se perder de alguma forma a “riqueza” da troca entre os alunos em sala de aula. Quando os alunos assistem juntos à uma obra cinematográfica, é proporcionado a estes o compartilhamento de ideias, informações e pontos de vistas diversos sobre uma mesma obra, fomentando novos pontos de vistas e construções de conhecimento. E compartilhar, nesse caso,

como define Ventosa (2016, p. 62) é sinônimo de: “aprender-se a participar em grupo”. E na participação é promovida maior interação entre os alunos, o que proporciona maior crescimento e desenvolvimento da aprendizagem conjunta.

E vale reforçar que sobretudo as primeiras atividades com o cinema e sua linguagem cinematográfica devem acontecer no ambiente de compartilhamento da sala de aula, entre professor e alunos.

As experiências iniciais com as atividades envolvendo o cinema são importantes tanto ao professor, que perceberá a receptividade e as reações dos alunos para com a proposta, como também aos alunos, que, com a ajuda de um mediador, ampliarão seu contato com o uso do cinema como um real instrumento de aprendizagem, adquirindo maior intimidade com sua linguagem. E o professor ainda adquirirá maior know-how para realizar eventuais ajustes que considere necessários, bem como terá mais segurança para orientar seus alunos quando eventualmente propuser aos mesmos assistirem à filmes em casa, contribuindo também com o desenvolvimento da autonomia do aluno em fazer suas análises e atividades envolvendo o cinema sem a presença do professor.

- **Definição do público alvo**

Conhecer seu público alvo, sua realidade, anseios e questionamentos. A classificação indicativa apresentada pelas obras fílmicas não é informação suficiente para se considerar que um filme seja adequado à proposta educacional. É importante que antes de se confiar na informação da classificação indicativa, da temática de um filme e do público-alvo que este informa se destinar, o professor assista e avalie a obra integralmente.

Além disso, conhecer seus próprios alunos, seus interesses e perspectivas profissionais podem contribuir na decisão de escolha dos filmes. Ainda que se tenha como norte o conteúdo da disciplina, é relevante analisar o público-alvo real da sala de aula, para o qual será exibida a obra e não somente a classificação de público descrita no filme. Entende-se que no caso dos alunos de administração, temáticas voltadas à atividade profissional e aos desafios do administrador, sejam estas retratadas de forma direta ou indireta na obra, possam ser interessantes, motivadoras e contribuírem com a aprendizagem dos alunos; havendo, além da variação nos recursos de aprendizagem convencionais, como livros e textos, a efetividade da aprendizagem que o cinema e sua linguagem podem proporcionar.

Há inúmeros filmes interessantes que podem retratar temas ligados aos conteúdos que se quer trabalhar numa proposta pedagógica. Entretanto, muitas vezes alguns trazem certos apelos ou cenas inapropriadas para serem exibidas aos alunos, como por exemplo, atitudes

antiéticas sendo valorizadas, ou referências de sexualidade explícita e nudez desnecessários aos objetivos definidos na disciplina.

- **Uso criativo da linguagem cinematográfica:**

Utilizar filmes que se destaquem também pelo uso criativo da linguagem fílmica. A proposta com esse projeto foi chamar a atenção dos alunos para os conteúdos, a partir da seleção de filmes/cenas que atendessem a todos os critérios anteriormente citados e ainda apresentassem como diferencial o uso criativo de elementos da linguagem cinematográfica, contribuindo para maior interesse e motivação dos alunos, e sobretudo com a aprendizagem destes.

Nessa proposta de trabalho se procurou recorrer a filmes que apresentassem elementos da linguagem cinematográfica que valorizassem a(s) cena(s) dos filmes proporcionando maior destaque em detalhes relevantes para os conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração e concomitantemente, pudesse despertar maior reflexão ao aluno acerca do seu futuro papel de administrador.

O uso criativo dos elementos da linguagem cinematográfica, por exemplo, está presente, por exemplo, no filme *Corra Lola, Corra* (1998), do diretor Tom Tykwer, que utiliza a figura da personagem Lola em formato de animação nas cenas onde, após ela tomar uma rápida decisão, tem pouco tempo para executar seu plano e desce correndo a escada de seu prédio, mostrando assim uma “quebra” do padrão de formalidade usual encontrada nos filmes, especialmente os de drama, como é o caso de *Corra Lola, Corra*. E essa forma criativa de ilustrar a corrida da personagem Lola contra o tempo, incluindo ainda, uma música incidental eletrônica e em alto volume, contribui para despertar a atenção e o interesse do aluno sobre a atividade proposta. Poderia ser utilizada essa cena, por exemplo, para se extrair e trabalhar conceitos correlacionados com alguns dos desafios diários do administrador, como administração de conflitos, necessidade de tomada de decisões rápidas, administração do tempo.

Não há necessidade em ser um “especialista” na arte cinematográfica para se conseguir fazer a identificação do uso criativo da linguagem do cinema para utilização em sala de aula. Mas como reforça Napolitano (2015, p. 57): “(...) o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho”. Além disso, o conhecimento pode trazer mais confiança ao próprio professor, no trabalho com o uso do cinema.

Os principais elementos que compõem essa linguagem, já foram apresentados anteriormente no capítulo 3 desse projeto e podem servir de base para ajudar nessa questão. Lembrando que de posse das informações dos elementos da linguagem cinematográfica e com

a prática de uso e análise constantes de filmes, o reconhecimento desses elementos se tornará mais fáceis.

Como analisa Brandão (2011, p. 4): “a aprendizagem não passa apenas pelo intelecto, mas também pelas emoções, pelos valores de cada um e pelas percepções”. E o cinema, com a composição de elementos da linguagem cinematográfica usados de forma criativa em suas obras, reúne condições para fazer despertar diferentes tipos de emoções. Como por exemplo, um zoom aplicado em um momento crucial em se quer destacar um detalhe importante para a história, contribuirá também para a aprendizagem, pois está chamando a atenção de quem assiste; ou mesmo o uso de “som off” que pelo clima de tensão silenciosa que proporciona, faz com que o espectador se obrigue a concentrar ainda mais sua atenção na cena para acompanhar a próxima “ação”. E esses elementos despertam emoções que podem gerar ações de interesse e motivação também para o uso na educação, objetivo que se busca com esse trabalho com o enfoque na linguagem cinematográfica em benefício da aprendizagem.

52 FILMES SUGERIDOS PARA O TRABALHO COM A DISCIPLINA TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO

Chegamos aqui ao objetivo principal do desenvolvimento dessa dissertação de Mestrado: o uso da linguagem cinematográfica na disciplina Teoria Geral da Administração; potencializando a otimização do uso de filmes em sala de aula, visando contribuir com o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, voltados à construção de uma reflexão crítica, somando à motivação dos alunos em sua aprendizagem.

Muitos filmes remetem à diversas situações e comportamentos existentes nas organizações, e sobretudo às atividades da administração. Dessa forma, buscando atender aos objetivos acima descritos desse projeto, segue abaixo uma sugestão de trabalho com 10 filmes selecionados, bem como a descrição das atividades relacionadas aos temas da disciplina Teoria Geral da Administração para o professor trabalhar com seus alunos, analisando a linguagem cinematográfica neles contida, contribuindo no processo de motivação e construção de conhecimento acerca dos temas envolvidos.

Eventualmente, algum tema da disciplina Teoria Geral da Administração pode aparecer mais de uma vez em diferentes obras, abordado sob diferentes pontos de vista, bem como apresentando outros elementos da linguagem cinematográfica para destacá-lo, tendo o professor mais opção de escolha de um mesmo tema para o trabalho com filmes.

FILME:	<i>Tempos Modernos</i>
GÊNERO:	Comédia, com elementos de drama e romance
CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA:	Livre
ANO:	1936
PAÍS:	Estados Unidos
DURAÇÃO:	1h 29 minutos
DIRETOR:	Charles Chaplin
ELENCO PRINCIPAL:	Charles Chaplin, Paulette Goddard, Stanley Blystone

Sinopse: Chaplin, como o personagem Vagabundo, vive em um tempo onde o trabalho nas fábricas convive com o momento de ascensão das máquinas, onde todos os trabalhadores, inclusive o Vagabundo, têm que se adaptar não só a elas, mas à execução de trabalho repetitivo, desgastante, onde o trabalhador mal tem tempo de se alimentar e precisa se adaptar a toda a modernidade fabril para poder garantir seu sustento. Em meio a essa pressão da “vida moderna”, o Vagabundo começa a se desequilibrar emocionalmente, vindo a perder o juízo em meio das máquinas, até que ser expulso da fábrica onde trabalha. O Vagabundo, mesmo em situação complicada e sem dinheiro, conhece uma órfã e, juntos, se metem em inúmeras confusões buscando a sobrevivência e a tão sonhada felicidade.

O filme é uma obra clássica para se trabalhar no curso de Administração e, em especial na disciplina Teoria Geral da Administração. Retrata a opressão que o trabalhador sofria com a introdução das máquinas nas fábricas, onde este era visto como mera extensão da mesma, como uma parte integrante do maquinário, onde o que importava era a alta produtividade – sendo esta cronometrada pela supervisão. Tornam-se inevitáveis as correlações do filme com a administração científica de Taylor e a valorização da produtividade em massa, de Ford. Mostra ainda, greves de operários, a exemplo das que aconteceriam nos Estados Unidos e na Europa, em sinal de revolta e protesto às condições exploratórias impostas pelos donos dos meios de produção aos trabalhadores (Hobsbawm, 1995). Importante destacar a necessidade de se situar o aluno sobre o que foi a chamada segunda revolução industrial, retratada nesse filme de 1936; bem como realizar uma breve apresentação sobre Charles Chaplin e as principais peculiaridades dos filmes mudos, como o uso da pantomima e a visão de Chaplin sobre a perda universalidade da obra cinematográfica com o uso da fala (Benjamin, 2012), como já mencionamos no Capítulo 2, sobre a história do cinema.

Sugestões de temas do filme *Tempos Modernos* para trabalho em TGA:

- **Estilo de gestão sobre os operários:** manifestada pela forma como o presidente da fábrica onde o Vagabundo trabalha mantém a vigilância constante sobre os operários.
- **Rotinização e repetição de tarefas:** o Vagabundo tem uma rotina diária de tarefa na fábrica, onde ele chega, bate seu cartão ponto e vai para uma esteira na linha de produção, para apertar parafusos ao lado de seus colegas de trabalho que realizam atividade igual ou dependem da realização do trabalho do colega para realizarem seu trabalho na etapa na produção.
- **Produtividade:** a questão da produtividade é constantemente cobrada dos operários, os quais são monitorados para realizarem cada vez mais rápido sua produção, onde o ritmo das tarefas é determinado pelo Presidente, e repassado aos supervisores, que aumentam a velocidade das máquinas, fazendo com que os trabalhadores aumentem o ritmo de produção.

Abordagem metodológica do filme sob a ótica da Linguagem Cinematográfica:

- **Estilo de gestão sobre os operários:** é destacado em câmera plana, a ociosidade do tempo do presidente da fábrica, que, entediado em montar um quebra-cabeças, começa a ler um jornal mostrando as “opções” disponíveis de passatempo deste e sua forma “relaxada” de trabalhar; na sequência, é apresentado o campo geral onde está o cenário da sala do presidente, contendo uma larga mesa, demonstrando a imponência do seu cargo, além de um equipamento para controle visual de todos os setores da fábrica; por meio de uma grande tela, o presidente visualiza e gerencia as ações executadas pelos operários, e delega ordens ao supervisor; esse campo reforça o ambiente confortável onde o presidente trabalha, muito diferente do ritmo e do ambiente de trabalho dos operários, e destaca a forma como o mesmo controla as ações dos operários - como apresentado na cena seguinte em plano geral, mostrando o supervisor correndo para o painel de controle, para aumentar a velocidade da esteira na linha de produção, cumprindo sem questionamento a ordem dada pelo presidente. Com base nesse estilo de gestão, o professor solicitará aos alunos que levantem as semelhanças e diferenças do estilo de gestão do presidente da fábrica, com o estilo de gestão Fordista.

- **Rotinização e repetição de tarefas:** é utilizado o Plano médio na maioria das cenas onde o personagem Vagabundo é mostrado em ação como operário na fábrica. Por esse ângulo, se reforça a exigência da agilidade na realização de movimentos repetitivos, nesse caso, em se apertar parafusos em série em uma esteira; é mostrado em câmera plana o trabalho realizado em pé, destacando o tronco superior, especialmente os braços, enfatizando o ritmo frenético da produção. A aceleração do trabalho é tamanha, que quando uma mosca aparece em cena atrapalhando a concentração do Vagabundo na esteira, com a câmera realizando um movimento de deslocamento para as laterais, acompanhando os braços do personagem de um lado a outro, potencializando suas tentativas de livrar-se da mosca para retomar o ritmo de trabalho antes que fosse punido por seu chefe de sessão. Os movimentos dos operários são executados de forma cronometrada, para não comprometer o trabalho dos colegas, como mostrado em plano americano, destacando o Vagabundo e seu colega no instante em que se perdem o ritmo e a sincronia de produção; e com suas respectivas ferramentas em mãos, tentando mostrar inocência, são chamados à atenção pelo chefe da sessão, por causarem a parada da esteira de produção. Diante desse ambiente, será solicitado aos alunos para fazerem a correlação dos tempos e movimentos tayloristas, com o enfoque apresentado no filme.
- **Produtividade:** para representar algumas das consequências da pressão exercida aos operários por produtividade na fábrica, são utilizadas elipses de tempo com cortes de cena em fade out - como na cena após o Vagabundo sair da fábrica direto para uma clínica em uma ambulância, devido à sua crise de stress e descontrole, provocados pela rotina do trabalho; destacado por esse recurso, o desfecho da fase de alucinações do Vagabundo, geradas pelo ritmo intenso e pesado de trabalho e sua consequência. Na sequência, é recorrido ao corte em fade-in, para anunciar uma “nova fase” na vida do personagem, onde o letreiro explicativo informa que o Vagabundo estava “curado”, entretanto, agora desempregado, com as fábricas fechadas e os operários em greve; a nova fase do Vagabundo é imediatamente ofuscada falta de perspectivas de trabalho, como é destacado em cenas seguintes por plano geral, onde aparece a placa “closed”, na porta da fábrica onde o Vagabundo trabalhava, confirmando seu fechamento, bem como, mostra-o caminhando sem rumo. Com base nesses elementos, o professor solicitará aos alunos que pesquisem como é hoje a rotina de trabalho

de um operário de fábrica, envolvendo os aspectos de produtividade, rotinização e stress. A pesquisa poderá ser bibliográfica ou por meio de visita a uma fábrica (sem precisar revelar na atividade, o nome da mesma, apenas o ramo de atividade e como é a rotina dos operários), ou ainda, poderá acontecer por meio de entrevista com algum trabalhador, sem a necessidade de revelar sua identidade e empresa.

Após a conclusão das duas primeiras atividades, o professor promoverá as apresentações das respostas para discussão em sala, dos levantamentos feitos pelos alunos. Os alunos ficarão com a tarefa da pesquisa a ser realizada e entregue em aulas posteriores. Quando da entrega da mesma, o professor analisará as respostas, que deverão envolver os temas de produtividade, rotinização e stress dos operários e fará a devolutiva aos alunos, trazendo os principais aspectos percebidos nas respostas construídas por eles, para discussão e reflexão em aula.

O trabalho com o filme *Tempos Modernos*, atende aos 5 critérios elaborados para análise no trabalho com filmes: na **aplicabilidade** abordando temas como produtividade, padronização de tarefas e rotinas; na **encontrabilidade** estando disponível para exibição no Youtube e também pode ser encontrado para compra em sites e até mesmo hipermercados; no tempo de exibição do filme de 1h29 minutos, dos quais apenas os primeiros 20 serão suficientes para o trabalho com os temas relacionados à disciplina Teoria Geral da Administração; no **público-alvo** estando de acordo com o público dos alunos da disciplina e no **uso criativo da linguagem cinematográfica**, representado em diferentes momentos, como por exemplo, nos cortes de cena em fade out, destacando a saída do personagem Vagabundo direto da fábrica para o hospital em uma ambulância, mostrando uma das consequências das condições de trabalho em um sistema opressor e de rotinização de tarefas, podendo gerar crise de estresse e surto no trabalhador.

FILME:	<i>Ladrões de Bicicleta</i>
GÊNERO:	Drama neorrealista
CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA:	livre
ANO:	1948
PAÍS:	Itália
DURAÇÃO:	1h26 minutos
DIRETOR:	Vittorio de Sica
ELENCO PRINCIPAL:	Lamberto Maggiorani, Lianella Carell, Enzo Staiola

Sinopse: o filme *Ladrões de Bicicleta*, obra clássica de Vittorio de Sica, apresenta a história de Antonio (Lamberto Maggiorani), um pai de família que está há 2 anos desempregado, quando surge uma oportunidade de trabalho como colador de cartazes. Entretanto, é exigido que se tenha uma bicicleta para assumir a função. Antonio tem uma bicicleta, mas teve que penhorá-la no banco para poder sobreviver com sua esposa Maria (Lianella Carell) e seu filho Bruno (Enzo Staiola). Para não perder a chance do emprego, ele aceita e diz que trará uma bicicleta para poder iniciar seu trabalho. Chegando em casa angustiado e sem saber o que fazer para não perder o emprego, Antonio conta à esposa Maria o ocorrido e a mesma tem a ideia de vender todos os seus lençóis, novos e usados, para poder conseguir levantar o dinheiro para o marido retirar a bicicleta do penhor.

O plano funciona, mas já no seu primeiro dia de trabalho, Antonio tem sua bicicleta roubada por um jovem ladrão, o qual ele tenta perseguir pelas ruas de Roma para tentar recuperar seu “instrumento de trabalho”, mas sem sucesso. Inconformado com sua falta de sorte, Antonio vê uma bicicleta encostada na rua e resolve roubá-la para continuar mantendo seu emprego, mas é perseguido e apanhado por um bando de homens enfurecidos; acaba sendo agredido por eles na frente de seu filho. Com piedade de Antonio ao ver seu filho assistindo à cena, o dono da bicicleta roubada resolve não o levar à delegacia, liberando-o para ir para casa com seu filho. Antonio então vai embora com o filho Bruno, desolado e sem esperanças de trabalho e sobrevivência numa Itália em situação caótica.

Em *Ladrões de Bicicleta*, Vittorio de Sica filmou com atores amadores, em locações reais por bairros operários de Roma na época (Bergan, 2012). A obra foi vencedora do *Oscar* de melhor filme estrangeiro em 1948. Traz um retrato de uma Itália do pós-guerra, com o desemprego assolando toda a Europa (Hobsbawm, 1995). É fundamental situar os alunos sobre informações essenciais da obra, antes de repassar os trechos e cenas para trabalho em sala de aula, melhor situando-os do contexto à época.

Sugestões de temas do filme *Ladrões de Bicicleta* para trabalho em TGA:

- **Tomada de decisões:** a esposa de Antonio, Maria, precisou pensar rápido e tomar uma decisão consciente para poder resolver o problema que o marido havia trazido para casa. A tomada de decisões é um dos princípios da administração citados por Maximiano (2004).
- **Treinamento de pessoal:** Antonio recebe treinamento prático “*on the job*” por seu colega na colação de cartazes nas ruas.

- **Relações Industriais:** Para oficializar sua contratação, Antonio dirige-se à sede da empresa para que seja orientado pelo “chefe da seção de pessoal”.

Abordagem metodológica do filme sob a ótica da Linguagem Cinematográfica:

- **Tomada de decisões:** no trecho do filme do minuto 04:10 ao minuto 07:33, Antônio vai até o trabalho da esposa Maria, para contar-lhe sobre a oportunidade de emprego surgida e o problema em não ter uma bicicleta disponível para assumir a função de colador de cartazes. A movimentação dos dois personagens enquanto conversam e caminham até sua casa discutindo o problema da bicicleta, é realizado com o recurso do tracking nas gravações externas, fazendo o acompanhamento dos passos apreensivos do casal durante o trajeto; o sofrimento de Maria é destacado em contra plano, carregando dois baldes d’água nos braços, apressando seus passos para alcançar o marido e tentar entender melhor o problema que este lhe trouxe; no momento em que Maria decide vender seus lençóis para levantar o dinheiro para retirar a bicicleta de Antonio da penhora, sua ação, tirando todos os lençóis novos das gavetas e até os que usavam na própria cama, é acompanhado por uma trilha incidental remetendo à situação de pobreza, tristeza e melancolia, elementos presentes na Itália naquele momento de pós-guerra (Hobsbawm, 1995). Com os lençóis já retirados, Maria joga água em cima daqueles que são usados, dentro de uma bacia, ocorrendo uma fusão dessa imagem com o momento em que Maria está entregando os lençóis para um comprador; a fusão destaca a firmeza e agilidade de Maria, entre a decisão e a ação de vender os lençóis para conseguir a bicicleta para que Antonio possa trabalhar. Considerando a afirmação de Maximiano (2004, p. 26), de que administração “é o processo de tomar e colocar em prática decisões sobre objetivos e utilização de recursos”, os alunos irão relacionar e comentar em duplas, a atitude de Maria sobre a estratégia desta para solucionar o problema, e se apresentariam uma solução ‘melhor’.
- **Treinamento de pessoal:** para exemplificar a forma de treinamento mostrada no filme, do minuto 17:30 ao minuto 18:22, Antonio recebe em seu primeiro dia de trabalho, um treinamento “*on the job*” de seu colega, sobre como colar os cartazes corretamente, destacado os dois funcionários em plano americano, mostrando nesse ângulo, o ensino prático sobre o uso da cola pelo colega e a atenção de Antonio no aprendizado; o colega de Antonio, ainda reforça as habilidades e competências para o desempenho da função, como passar a cola corretamente para não haver rugas no

cartaz, além de reforçar à Antonio outros requisitos necessários para o cargo: “*inteligência, olhos e jeito*”. Um dos destaques dessa sequência do filme, é o som diegético, representado por um garoto que toca uma gaita e outro que está junto dele, também buscando uma forma de sustento, enquanto Antonio recebe o treinamento do colega; o garoto da gaita recebe um “coice” do colega de Antonio por estar, supostamente, atrapalhando a concentração necessária ao treinamento. A partir desse trecho, e com base em um dos conceitos do livro de Taylor, de 1903, trazido por Segundo Chiavenato (2014, p. 56), de que os empregados devem ser cientificamente treinados para aperfeiçoar suas aptidões e executar uma tarefa para que a produção normal seja cumprida, os alunos, divididos em grupos, “atualizarão” o conceito de treinamento de Taylor para os dias de hoje, envolvendo novas tecnologias de treinamento de pessoal, objetivando o melhor atingimento de resultados e redução de custos.

- **Relações Industriais:** foi selecionado a cena do minuto 8:48 ao minuto 09:38, onde é destacado em plano conjunto, mostrando o ambiente da sede da empresa para qual Antonio trabalhará, com outros funcionários presentes e onde fica seu chefe. Antonio entra na empresa para seu primeiro dia de trabalho, onde é destacado em primeiro plano o chefe em sua mesa, ressaltando por este ângulo, seu olhar repreensivo à Antonio por este ter entrado na empresa com a bicicleta nos ombros, prestando-lhe um tratamento “seco” e objetivo, sem margem para maiores interações ou informações. Na época do filme (1948), ainda não havia uma área denominada Recursos Humanos, no formato estruturado como se conhece hoje em muitas empresas, e sim, era designado alguém responsável pelas Relações Industriais (RI), que segundo Chiavenato (2014), remetiam à imposição e à coerção no trato com os empregados das fábricas. Com base nessa cena, observando o estilo do chefe da seção e nos conceitos de gestão Chiavenato (2014), em grupo, os alunos deverão elencar ao menos 5 habilidades comportamentais que um gestor de pessoas precisa possuir para executar suas atividades dentro do modelo de gestão estratégica de pessoas.

O trabalho com o filme *Ladrões de Bicicleta*, atende aos 5 critérios elaborados para análise no trabalho com filmes: na **aplicabilidade** na disciplina Teoria Geral da Administração abordando temas como tomada de decisões, treinamento de pessoal, relações industriais; atende ao critério da **encontrabilidade** estando a obra disponível para exibição no Youtube etambém

para venda do DVD em sites e lojas especializadas; atende ao tempo de exibição, sendo o primeiro trecho selecionado de 3 minutos e 23 segundos, o segundo uma cena de 52 segundos e a terceira cena 50 segundos, para trabalho com os temas relacionados à disciplina Teoria Geral da Administração; quanto ao **público-alvo** está de acordo com o público dos alunos da disciplina Teoria Geral da Administração; em relação ao **uso criativo da linguagem cinematográfica**, este é representado em diferentes momentos, como por exemplo, no uso de som diegético usado na cena do treinamento, o uso de ângulo em contra plano e plano frontal, mostrando a personagem Maria descendo um barranco com dois pesados baldes d'água, enquanto seu marido Antonio fala sobre o drama da falta da bicicleta para assumir seu emprego, trazendo mais dramaticidade à cena, dentre outros.

FILME:	<i>Wall Street – Poder e Cobiça</i>
GÊNERO:	Drama com elementos de filme policial
CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA:	14 anos
ANO:	1987
PAÍS:	Estados Unidos
DURAÇÃO:	1h40 min
DIRETOR:	Oliver Stone
ELENCO PRINCIPAL:	Michael Douglas, Charlie Sheen, Daryl Hannah, Oliver Stone

Sinopse: o filme se passa em Nova York em 1985, onde o jovem corretor e estudante de Administração Buddy Fox (Charlie Sheen), tem o desejo de conhecer seu ídolo no mercado de ações, Gordon Gekko (Michael Douglas), um ambicioso especulador nesse mercado, e seguir seus passos para obter o mesmo sucesso. Fox consegue contato com Gekko e começa a despertar a atenção deste quando divulga uma informação privilegiada sobre a empresa aérea em que seu pai trabalha, fazendo com que Gekko obtenha vantagens na comercialização de ações dessa empresa. Fox muda então de comportamento no mundo de Wall Street, chegando a conquistar o estilo de vida que sempre almejou, entretanto, proporcionado por lucros ilícitos; Fox vende informações para que especuladores de mercado sem ética como Gekko, possam lucrar em qualquer circunstância, independente do prejuízo que possam causar a outros. Mas a vida sem escrúpulos que Fox estava aprendendo a viver com Gekko em Wall Street, traz consequências e questionamentos aos valores pessoais e morais de Fox, já que em uma

estratégia de Gekko, Fox poderá prejudicar diretamente o emprego de seu pai e de toda a empresa que este trabalha. Fox reavalia sua postura de ambição extrema, que o estava levando a um mundo de perda de seus princípios e valores morais, e acaba decidindo voltar a agir de forma ética em sua vida, vendo-se obrigado a pagar por seu crime de especulação no mercado de ações, que beneficiou Gekko.

O filme trouxe o *Oscar* naquele ano de melhor ator a Michael Douglas, pela interpretação do personagem Gekko, o qual a ética, a moral e os valores são preteridos em relação a obtenção de vantagem financeira a qualquer custo. A obra mostrou também os graves desvios de caráter cometidos pelo “aprendiz” e ex-estudante de administração Fox em sua atuação no mercado de ações, influenciado por Gekko. A obra apresenta os riscos e as consequências de motivações equivocadas no mundo dos negócios. O filme ***Wall Street – Poder e Cobiça*** foi escolhido por trabalhar temas como liderança, ética nos negócios, administração por objetivos e abordagem contingencial. Há outra obra, *O Lobo de Wall Street*, que aborda temas similares, entretanto, entendeu-se que este apresenta de forma exagerada, cenas de vulgaridade sexual explícita, o que se entende não ser necessário e aplicável a esse trabalho com os alunos, ainda que estejamos tratando com adultos.

Sugestões de temas do filme *Wall Street – Poder e Cobiça* para trabalho em TGA:

- **Liderança:** Gekko exerce um alto grau de liderança e manipula as pessoas a admirá-lo e a desejarem seu status e poder, exaltando sua influência no mundo dos negócios e seu império financeiro, despertando em seus admiradores, o desejo de possuírem seu dinheiro e estilo de vida. Devido às suas conquistas e seu poder de persuasão, Gekko consegue convencer a ficar a seu favor, até mesmo pessoas mais simples, como pequenos acionistas de uma empresa, como mostrado no filme.
- **Ética nos negócios:** Gekko demonstra durante todo o filme, a sua falta de ética nas negociações que realiza diariamente, não se importando com as consequências, desde que leve vantagem financeira. Seus valores morais são deturpados em detrimento de sua ambição desmedida pela aquisição de cada vez mais dinheiro e poder.
- **Administração por Objetivos (APO):** Fox tinha o objetivo maior em tornar-se um homem rico e bem-sucedido como o personagem Gekko e, com isso, conquistar muito dinheiro para adquirir bens de luxo, status e poder. Para

conseguir atingir seus objetivos, estabeleceu estratégias para a aproximação e conquista da confiança de Gekko. Os conceitos de administração por objetivos são reforçados na administração por Peter Drucker.

- **Abordagem Contingencial:** Quando Fox se vê diante de uma situação inesperada, gerada por uma traição de Gekko, precisa agir de forma rápida e contingencial, criando uma alternativa para a empresa de seu pai não ser vendida, prejudicando o emprego de centenas de pessoas. A abordagem contingencial faz parte da rotina do administrador, seja em pequenas ou grandes ações, para as quais nem sempre há uma ação padrão para a solução.

Abordagem metodológica do filme sob a ótica da Linguagem Cinematográfica:

A atividade proposta aos alunos com o filme *Wall Street - Poder e Cobiça*, envolverá a criação de uma resenha do filme, entretanto, pela ótica dos temas abaixo, reforçados pela linguagem cinematográfica:

- **Liderança:** para dar uma dimensão ao espectador sobre o poder da influência e liderança exercidos por Gekko, a câmera mostra seu discurso proferido a uma grande plateia, em primeiro plano, destacando sua cabeça levemente erguida, reforçando seu “ar” de superioridade ao público e sua forma destemida de explicar as vantagens e a necessidade da ambição no mundo dos negócios; seus ouvintes vão sendo convencidos - alguns tendo seus rostos crédulos em Gekko, destacados em close mostrando o “domínio” e poder de persuasão de seu discurso com o público - de que sua postura no mundo dos negócios, independente de qual seja, é adequada ao crescimento econômico do país. Enquanto Gekko caminha no salão proferindo seu discurso, é utilizado a câmera frontal e contra plano, destacando Gekko buscando percorrer todo o espaço do local, com passos largos e seguros, e conquistar a todos ali presentes. O poder da liderança carismática de administrador, como é o caso de Gekko, também exerce a face de manipulação para ações negativas e egoístas, não se importando com seus subordinados e com a responsabilidade que têm sobre eles, pensando apenas em si próprio e nos benefícios, especialmente financeiros e de poder que sua posição traz. É interessante que os alunos também percebam essa característica, que deve ser ressaltada pelo professor e estar presente na resenha.

- **Ética nos negócios:** para demonstrar a questão da falta de ética nas negociações de Gekko, no segundo encontro com Fox, ele pede para que este haja de maneira especulativa na compra e venda de ações para ele na corretora que este trabalha, quando na sequência a câmera mostra em plano detalhe o cheque no valor de 1 milhão de dólares, destacando a quantia que Gekko quer transacionar; o que traz grande surpresa à Fox, como demonstrado pelo close lateral em seu rosto, salientando sua expressão de estranhamento acerca do valor e do voto de confiança que Gekko está lhe depositando, atônito com a oportunidade que se abre a ele. Um dos muitos outros momentos em que Gekko também demonstra falta de ética, é quando em seu carro, numa conversa com Fox, pede ao mesmo que seja seu “espião” na corretora em que trabalha, trazendo informações sobre um concorrente e desafeto dele no mundo dos negócios; Fox inicialmente declina desse pedido, como mostrado em plano médio, com Gekko e Fox sentados no banco de trás do carro, destacando no plano a postura segura e ereta de Gekko, e Fox, ao seu lado, mais “acuado” com as mãos sobre o joelho e os ombros mais adentro; o plano médio também mostra um imponente anel em uma das mãos de Gekko, enfatizando seu status, e a outra mão gesticulando e apontando o dedo na direção de Fox, buscando convencê-lo a agir de forma antiética à seu favor. Fox acaba convencido, como destacado pela câmera em primeiro plano, quando após ter saído do carro de Gekko, ele volta à janela do mesmo, tendo destacados seus ombros inclinados à frente e seu rosto abatido, ressaltando sua subserviência à Gekko, aceitando agir de forma ilegal para beneficiá-lo nos negócios. A ética, também deverá constar na resenha solicitada.
- **Administração por Objetivos (APO):** os objetivos de Fox tornam-se cada vez mais espelhados na vida de Gekko, como mostrado em plano conjunto, Fox, sua namorada e Gekko divertindo-se em uma corrida de Kart, além da luxuosa casa de Gekko, mostrada em plano geral, reforçando seu status e riqueza - como o tamanho imponente de sua casa com piscina e empregados para servir-lhe; Fox está totalmente dominado pela projeção ao status financeiro de Gekko, confirmado na sequência pela cena onde mostra Gekko em pé - após Fox ter assinado um contrato de sociedade com ele - ordenando à Fox que não erre com seu dinheiro; Fox é então mostrado em ângulo plongê, sentado, confirmando sua posição de submissão às ordens de Gekko, onde não pretende sair do caminho que o levará a alcançar seus objetivos; mas Fox tem ciência de que só atingirá

seus objetivos se trabalhar em conjunto com Gekko pelo mesmo propósito: ganhar cada vez mais dinheiro. A Administração por Objetivos (APO), de Peter Drucker (2001), traz a busca por resultados eficazes envolvendo pessoas para um objetivo comum, a exemplo do que faz o personagem Gekko a Fox. A APO também deverá ser explorada na resenha a ser entregue.

- **Abordagem Contingencial:** é mostrado o campo onde Fox está em reunião com os membros do sindicato da empresa aérea para qual seu pai trabalha, para tratar do seu plano de adiantar-se a Gekko, manipular as ações da empresa na bolsa e impedir o fechamento da empresa. No campo, são destacados os componentes do sindicato, reforçando que diferentes pessoas e empregos dependem da ação contingencial adotada por Fox. Na sequência, é mostrado em close, o rosto de um inimigo comercial de Gekko, Lawrence, destacando sua expressão de “frieza” nos negócios, ouvindo a proposta de Fox para derrubar Gekko na bolsa de valores. Enquanto Fox explica o plano ao milionário Lawrence, a câmera realiza um giro na nuca deste que fuma um charuto, reforçando seu status e imagem de homem de negócios, que mesmo discreto e contido, vai sendo convencido pelas palavras de Fox e dos membros do sindicato. Fox consegue então agir de forma contingencial, minando os planos ambiciosos de Gekko, e garantindo o emprego dos funcionários da empresa aérea que seu pai trabalha. A abordagem contingencial será outro tema que deverá estar presente na resenha do filme, sob a ótica da administração.

Após os alunos assistirem ao filme *Wall Street - Poder e Cobiça*, farão a resenha a ser utilizada em sala de aula, para análise e discussão sobre os temas destacados. A resenha do filme, deverá abordar os temas acima relacionados, e reforçados pela linguagem cinematográfica presente na obra. Em aula, o professor deverá promover aos alunos que tragam à discussão os aspectos levantados em suas resenhas, sobre os temas em questão.

O trabalho com o filme *Wall Street – Poder e Cobiça*, atende aos 5 critérios elaborados para análise no trabalho com filmes: na **aplicabilidade** abordando temas como, liderança, ética nos negócios, administração por objetivos e abordagem contingencial, trazendo especialmente à reflexão, a abordagem sobre a ética no mundo dos negócios, representada na postura sem ética do personagem Gekko; atende ao critério da **encontrabilidade** estando a obra disponível para exibição no Youtube e também pode ser encontrado em sites de locação virtual; atende ao tempo de exibição do filme de 1h40 minutos para trabalho com os temas relacionados à

disciplina Teoria Geral da Administração; o **público-alvo** está de acordo com o público dos alunos da disciplina; em relação ao **uso criativo da linguagem cinematográfica**, este é representado em diferentes momentos, conforme apresentado por exemplo, quando a luxuosa casa de Gekko é mostrada em plano geral, reforçando seu status e riqueza, servindo para reafirmar os objetivos de conquista desmedida do personagem Fox, que sofrem mudanças ao longo do filme.

FILME:	<i>Mauá - O Imperador e o Rei</i>
GÊNERO:	Drama
CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA:	Livre
ANO:	1999
PAÍS:	Brasil
DURAÇÃO:	2h14min
DIRETOR:	Sérgio Rezende
ELENCO PRINCIPAL:	Paulo Betti, Malu Mader, Othon Bastos, Michael Byrne

Sinopse: o filme se baseia na história de Irineu Evangelista de Souza, o Barão e depois nomeado por Dom Pedro II, Visconde de Mauá. Saído de uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul após a morte de seu pai, Irineu foi enviado por sua mãe para morar no Rio de Janeiro com um tio. Lá começou a trabalhar aos 9 anos para um comerciante em um armazém, em meio à época da escravidão no Brasil a qual ele era contrário. Logo cedo demonstrou tino comercial, mesmo executando atividades simples como cuidar da limpeza do estabelecimento e da alimentação dos escravos de seu patrão. Desenvolveu por conta própria, habilidades de um negociador, sendo alçado à “cacheiro” e depois à “guarda-livros”.

Por sua visão empreendedora, foi convidado por um empresário inglês a trabalhar com ele e aprende sobre economia e negócios internacionais, criando novas oportunidades comerciais, tornando-se reconhecido como um importante empreendedor. Sempre à frente de seu tempo, enxergava oportunidades para empreender em negócios que o Império nem sempre aprovava ou via com bons olhos, como o caso da construção da ferrovia Jundiaí-Santos. Casou-se com sua sobrinha tendo com ela dois filhos, e aos 40 anos era o empresário mais próspero do Brasil. Depois de alguns anos, a falta de apoio financeiro do governo de Dom Pedro II e a ambição de outros empresários ingleses, e de alguma forma também dele próprio, contribuíram para que o Visconde de Mauá viesse a decretar sua falência.

Irineu Evangelista de Souza faleceu aos 76 anos em 1889, e é considerado um dos primeiros grandes empresários brasileiros, mais precisamente, como um visionário empreendedor que trouxe contribuições para o progresso da economia nacional no século XIX, como indústrias e ferrovias. Depois de perder tudo que tinha, Visconde de Mauá retoma suas atividades de comerciante e recupera-se financeiramente.

O filme brasileiro *Mauá - O Imperador e o Rei* foi escolhido por apresentar temas considerados atuais ligados à administração e à disciplina Teoria Geral da Administração, como é o caso do empreendedorismo, além de apresentar os meandros da burocracia e forma de administração nos primórdios da industrialização (Caldeira, 1995). Para o trabalho com o filme e os temas, foram selecionadas duas cenas e um trecho, conforme abaixo.

Sugestões de temas do filme *Mauá - O Imperador e o Rei* para trabalho em TGA:

- **Empreendedorismo:** o Visconde de Mauá cita algumas dificuldades em empreender no Brasil do século XIX.
- **Burocracia:** Visconde de Mauá se depara com algumas barreiras burocráticas criadas pelo Império para dificultar o empréstimo de capital público para realizar suas obras.
- **Administração nos primórdios da industrialização:** o filme mostra o interesse do Visconde de Mauá pelo processo de industrialização, entretanto, coloca em destaque apenas o lado positivo da gestão desta.

Abordagem metodológica do filme sob a ótica da Linguagem Cinematográfica:

- **Empreendedorismo:** sobre o tema empreendedorismo, foi selecionada a cena do minuto 35:12 a 35:39, onde o Visconde de Mauá conversa com o amigo Paranhos sobre as dificuldades da falta de apoio do Império a quem quer empreender e trabalhar no comércio no Brasil. O campo definido para a cena, uma rua praticamente escura, com escravos passando carregados com baldes em suas cabeças, reforça o cenário de um Brasil imperial, com dificuldades de sair do atraso histórico, algo que Mauá pretendia acabar implementando suas ideias de progresso (Caldeira, 1995). Com base nessa cena, os alunos relacionarão os principais desafios que tem hoje um empreendedor no Brasil.
- **Burocracia:** a questão burocrática é mencionada no minuto 52:49 a 53:54, onde a cúpula apoiadora do governo imperial, destaca a importância da burocracia

para “frear” as intenções comerciais do Visconde de Mauá, que são contrárias aos interesses do império, que é manter o país em sua “vocação agrícola”. A maior parte da cena   filmada em plano frontal, com um cenário destacado por um ambiente com ilumina  o escura, assim como as roupas dos personagens na cena, deixando o ambiente mais sombrio, destacando o diálogo entre eles; as cadeiras largas e altas, refletem a “imponência”, das funções dos aliados do Imperador, e reforçam o poder de suas decisões, como a de “burocratizar” os empréstimos bancários ao Visconde de Mauá. Com base nessa cena, os alunos deverão estabelecer uma relação entre as necessidades e as dificuldades trazidas pela burocracia administrativa, analisando também a teoria burocrática de Max Weber interpretada pela administra  o, no texto sobre o tema em Sobral e Peci (2013).

- **Administra  o nos primórdios da industrializa  o:** o trecho do filme do minuto 43:34 ao minuto 44:37, mostra o Visconde de Mauá chegando   Inglaterra para conhecer uma fábrica têxtil de seu sócio, o inglês Mr. Carruthers. Em uma cena do trecho escolhido, são destacados o poder e agilidade das máquinas, por meio de câmera plana e mostra em primeiro plano as mãos de um trabalhador puxando um fio de tecido produzido pelas máquinas. Com base nessa cena, os alunos farão uma análise de como se dava o processo da administra  o na era da industrializa  o, recorrendo também   frase de Vilém Flusser (1985, p. 14): “Quando os instrumentos viraram máquinas, sua relação com o homem se inverteu”. Após as análises, serão trazidos para discussão em sala, as interpreta  es dos alunos sobre a administra  o no período da industrializa  o, especialmente em decorrência das características de gestão advindas a partir da Revolu  o Industrial inglesa.

O trabalho com o filme *Mauá - O Imperador e o Rei*, atende aos 5 critérios elaborados para análise no trabalho com filmes: na **aplicabilidade** na disciplina Teoria Geral da Administra  o abordando temas como empreendedorismo, burocracia e administra  o industrial; atende ao critério da **encontrabilidade** estando a obra disponível para exhibi  o no Youtube e também para venda do DVD em sites e lojas especializadas; atende ao tempo de exhibi  o, sendo a primeira cena selecionada de 27 segundos, a segunda cena de um 1 minuto e 5 segundos e o terceiro, um trecho de 1 minuto e 3 segundos, para trabalho com os temas relacionados   disciplina Teoria Geral da Administra  o; quanto ao **público-alvo** está de acordo

com o público dos alunos da disciplina; em relação ao **uso criativo da linguagem cinematográfica**, este é representado em diferentes momentos, como por exemplo, mostrando em primeiro plano as mãos do trabalhador, executando um trabalho “mecanizado” de puxar os fios que a máquina, e não ele, produziu, destacando um novo papel do trabalhador diante da imponência das máquinas.

FILME:	<i>Fuga das Galinhas</i>
GÊNERO:	Animação
CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA:	Livre
ANO:	2000
PAÍS:	EUA
DURAÇÃO:	1h24 minutos
DIRETOR:	Nick Park e Peter Lord
ELENCO PRINCIPAL:	Vozes dos personagens principais: Mel Gibson, Julia Sawalha, Miranda Richardson, Tony Haygarth

Sinopse: Em um galinheiro da Inglaterra, galinhas são exaustivamente exploradas para botarem o máximo de ovos por dia, levando-as à exaustão; e aquelas que não conseguem atingir as metas, são mortas. Inconformada com esse sistema de vida e trabalho, a galinha Ginger, decide tentar fugir do galinheiro com suas colegas de todas as formas, mas seus planos são constantemente descobertos e interrompidos pelo fazendeiro, que a castiga isolando-a das demais galinhas por um tempo. Depois de muitas tentativas frustradas, Ginger decide planejar melhor suas estratégias, trabalhar fortemente em equipe, aproveitando as habilidades individuais no galinheiro e então conseguem atingir a meta: a tão sonhada liberdade, com a ajuda do galo Rocky.

O filme *A Fuga das Galinhas* é feito em Stop-motion, como já exposto no capítulo 3, essa técnica de animação usa figuras em 3D, “feitas em barro ou massinha, fotografadas quadro a quadro, enquanto são manipuladas fisicamente” (Kemp, 2011, p. 564). Com isso, os diretores buscam apresentar personagens com expressões mais parecidas com as dos humanos, trazendo mais “naturalidade” aos movimentos destes na tela.

Sugestões de temas do filme *Fuga das Galinhas* para trabalho em TGA:

- **Liderança:** a galinha Ginger é a líder do galinheiro, definindo estratégias de fuga, lidera as galinhas na crença e persistência na ideia de liberdade, e quando

estas manifestam fraquejar, ela as encoraja a não desistirem de fugir daquela vida sem perspectivas.

- **Trabalho em Equipe:** o filme mostra diferentes momentos onde o trabalho em equipe fez toda a diferença na motivação das galinhas para o trabalho de fuga, o qual depois de muito trabalho e união, conseguiram atingir o resultado.
- **Abordagem Contingencial:** em vários momentos, Ginger precisa trabalhar em situações que exigem uma abordagem contingencial, como quando descobre definitivamente que não poderão “voar” literalmente, para fora do galinheiro.

Abordagem metodológica do filme sob a ótica da Linguagem Cinematográfica:

Para a realização das atividades, os alunos serão divididos em grupos, onde farão as apresentações dos levantamentos abaixo relacionados ao conteúdo, para discussão e reflexões:

- **Liderança:** Ginger se diferencia por sua lealdade e capacidade de liderança no galinheiro, onde esta é muitas vezes destacada por planos médios e closes frontais e laterais em seu rosto, que ajudam a enfatizar sua autoridade e a dramaticidade de suas ordens por meio de suas expressões faciais - como quando Ginger pede que cada uma de suas companheiras se concentrem no trabalho de fuga; o close aumenta a dramaticidade da cena, potencializa o senso de urgência e o desespero de Ginger em conseguir mudar a sua vida e a de todos que vivem no galinheiro, onde correm o risco de morrer diariamente. Outro elemento que reforça a liderança de Ginger, é mostrado em primeiro plano, quando destaca seus punhos cerrados e gesticulados levemente para o alto, quando deseja a adesão das galinhas para suas decisões; como por exemplo, quando ela ordena que irão se adiantar na execução do plano de fuga e as galinhas aderem à sua decisão. Esse plano mostra a garra de Ginger, por meio de seu gestual, e seu poder de motivar suas colegas a crerem nela e em si mesmas. Por meio desse destaque, os grupos deverão relacionar ao menos 3 características presentes na personagem Ginger que remetam às funções de um líder, com base nas definições de Fayol (Chiavenato, 2014) sobre liderar.
- **Abordagem Contingencial:** após Ginger ter descoberto a mentira de Rocky sobre as galinhas poderem “voar”, somado ao fracasso das tentativas das fugas

anteriores, todo o galinheiro entra em pânico e desordem, como destacado em plano geral, mostrando todas as galinhas “emboladas” estapeando-se, à exceção de Ginger, que estava desolada. O plano geral ressalta o caos instaurado no galinheiro, com todas as galinhas em conflito umas com as outras, trazendo a necessidade urgente de uma ação de Ginger para voltar a uni-las e encontrar uma solução para aquele desequilíbrio generalizado. No meio dessa confusão, a câmera mostra em plano detalhe, o broche da aeronáutica do galo Fowler caído na lama, visualizado por Ginger e fazendo-a com isso, despertar a agir de forma contingencial diante daquela situação. O plano detalhe destaca de forma metafórica, que as galinhas poderão voar, mas não da forma como imaginavam, literalmente, e sim, por meio de uma aeronave. Com base nessa cena, os alunos deverão analisar como a “descoberta” do broche por Ginger pode ser relacionada com a abordagem contingencial na administração.

- **Trabalho em Equipe:** O trabalho que Ginger conseguiu promover com toda a equipe do galinheiro, é representado no filme especialmente quando as galinhas estão construindo uma aeronave para fugirem, destacada pela *mise-en-scène* onde mostra cada galinha em ação com seu instrumento de trabalho; são reforçados pela disposição desses elementos em cena, o engajamento coletivo em prol de um objetivo comum, o aproveitamento das habilidades individuais de cada galinha na execução das tarefas, visando o sucesso do plano de fuga que beneficiará a todos no galinheiro. São destacados ainda, por meio de Plano médio, a sincronia entre as galinhas que realizam a mesma função, como as costureiras alinhavando no mesmo ritmo e foco na execução de sua tarefa, seguida por um zoom de afastamento, mostrando também as galinhas responsáveis pelo corte de tecidos executando com alegria seu trabalho; além disso, é utilizado durante esse trecho do filme o som não diegético, com música clássica que remete à grandes batalhas, trazendo o tom de intensidade na luta e esperança de vitória no plano de fuga das galinhas; por meio desses elementos da linguagem, é possível perceber a qualidade do trabalho em equipe “ritmado” pela líder Ginger. Divididos em grupos, os alunos trabalharão em equipe desenvolvendo fatores que levam ao sucesso do trabalho em equipe, agregando um dos princípios de Fayol, *Espirit de corps* (Chiavenato (2014)).

O trabalho com o filme *Fuga das Galinhas*, atende aos 5 critérios elaborados para análise no trabalho com filmes: na **aplicabilidade** abordando temas como liderança, trabalho em equipe, abordagem contingencial; na **encontrabilidade** estando o filme disponível para exibição no Netflix, Youtube e também em locadoras virtuais; no tempo selecionado de exibição do filme de 1h24 minutos para destaque do trabalho com os temas acima relacionados; no **público-alvo** estando de acordo com o público dos alunos da disciplina Teoria Geral da Administração; no **uso criativo da linguagem cinematográfica**, conforme apresentado, como por exemplo, na utilização de planos médios e closes frontais e laterais no rosto da líder Ginger, trazendo mais ênfase à sua capacidade de liderança sobre as outras galinhas e a dramaticidade de suas ordens no trabalho de fuga.

FILME:	<i>Monstros S.A.</i>
GÊNERO:	Animação
CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA:	Livre
ANO:	2001
PAÍS:	EUA
DURAÇÃO:	1h 26 minutos
DIRETOR:	Pete Docter
ELENCO PRINCIPAL:	Vozes dos personagens principais: John Goodman, Billy Crystal, Mary Gibbs, James Coburn, Steve Buscemi

Sinopse: a empresa *Monstros S.A.* é reconhecida em Monstrópolis como a maior fábrica de produção de sustos em crianças. Para produzir cada susto, um monstro funcionário é designado a passar por uma porta onde terá que cumprir a meta corporativa de assustar uma criança, e por meio desse grito, produzir a energia que abastece a cidade e mantém lucrativa a fábrica do Sr. Henry Waternoose.

O recorde de produção de sustos da fábrica é do monstro James Sullivan (Sully), que ao lado de seu assistente e melhor amigo Mike Wazowski, lideram há meses essa posição. Entretanto, mesmo com toda a competência de Sully, este involuntariamente deixa uma criança, a qual ele a nomeou de “Boo”, atravessar a porta do susto que divide o mundo dos humanos e o mundo dos monstros. Começa uma grande confusão para esconder Boo dos demais monstros na fábrica, já que toda criança é vista no mundo dos monstros como uma terrível “ameaça” e

altamente “tóxica”, que deve ser mantida em seu próprio mundo e servindo somente para ser assustada e gerar energia para o mundo dos monstros. Mas Sully e Mike acabam desenvolvendo um profundo afeto pela menina Boo e tentarão defendê-la a todo custo do malvado Randall Boggs; este tenta trapacear para ultrapassar os resultados de Sully, por inveja da posição de destaque e respeito conquistados por Sully na empresa, tanto pelo dono, Sr. Waternoose - que revelará sua verdadeira face durante o filme, mostrando ser o grande vilão da animação -, quanto por todos os funcionários.

O filme *Monstros S/A* é uma animação em 3D, que apresenta diversos elementos criativos para uso tanto da Administração quanto da linguagem cinematográfica. A escolha dessa obra foi a apresentação dos aspectos de uma cultura organizacional, estilo de gestão e desenvolvimento de organizações informais.

Sugestões de temas do filme *Monstros S.A.* para trabalho em TGA:

- **Cultura Organizacional:** o filme mostra a adequação dos funcionários à cultura e os hábitos da empresa, onde todos aceitam de “bom grado” as orientações seguidas por seus líderes e reafirmadas pelo dono da empresa, o Sr. Waternoose; onde passam a incorporar todas as crenças da empresa, como a de que crianças são tóxicas e caso algum monstro seja tocado por estas, devem ser “desintoxicados” para não prejudicar sua vida e dos demais habitantes de Monstrópolis.
- **Estilos de gestão:** o Sr. Waternoose apresentou ao longo do filme dois estilos de gestão: no início da animação, mostra um estilo aparentemente democrático e adepto da meritocracia, incentivando seus funcionários à competitividade “saudável” para a liderança na produção de sustos. No decorrer da animação, revela seu caráter antiético e seu estilo cruel com quem discorda de suas posições ou descumpra suas regras.
- **Grupos formais e informais:** a animação traz exemplos de grupos formais, a exemplo da relação entre a Sra. Roz e Mike, e grupos informais presentes na animação, como na relação existente entre Sully e Mike e Célia e Mike.

Abordagem metodológica do filme sob a ótica da Linguagem Cinematográfica:

As atividades com o filme envolverão a construção pelos alunos, de cenas que representem dois estilos de gestão: um grupo representará o primeiro estilo de gestão

do Sr. Waternoose, demonstrado até metade da animação, mais democrático e meritocrático; mas acrescentando novos elementos que reforcem o referido estilo, que poderia ser considerado uma gestão administrativa pelos conceitos do homem social, trazido pela abordagem humanística. A organização e criatividade das cenas ficará a encargo dos alunos.

Outro grupo representará a outra face de gestão do Sr. Waternoose, assim caracterizado por uma gestão autoritária e cruel, trazendo mais elementos que identifiquem tal estilo.

Para essa atividade, pode ser interessante a reserva de uma sala maior para as apresentações, como um anfiteatro; se for possível, saindo do ambiente da sala de todos os dias. Para as representações serão considerados os temas abaixo destacados por meio da linguagem cinematográfica:

- **A cultura organizacional** é destacada em diferentes momentos no filme, como quando a câmera realiza um zoom de aproximação nas costas de um monstro que sai da porta assustadora com uma meia infantil grudada em suas costas, destacando que essa peça era pertencente a uma criança, o que resultou em clima de histeria pânico na empresa; por esse fato, a agência detectora de criança (CDA) é acionada, como demonstrado por plano geral, destacando a gravidade da situação com a chegada de helicópteros e tanques de guerra, com agentes especializados em realizar a “descontaminação” do funcionário monstro atingido e a destruição da meia, já que todos acreditam que este foi “contaminado” por uma criança e por isso, o “mal” poderá se espalhar por toda Monstrópolis, levando todos os monstros à destruição geral. Não se sabe ao certo quando essa “crença” começou, mas o fato é que ela está incorporada na cultura da empresa. Ver dentre outros autores, o texto de Sobral e Peci (2013), sobre Cultura Organizacional.
- **Estilos de gestão:** uma mostra do estilo de gestão do Sr. Waternoose, o qual incentiva e reconhece o desempenho do trabalho realizado pelos funcionários, é demonstrado em plano conjunto, com o Sr. Waternoose elogiando em público o desempenho na produção de sustos do funcionário Sully, reforçando por este ângulo estarem na presença de outros funcionários da fábrica, inclusive de Randall, que inveja Sully; em outra cena, o Sr. Waternoose volta a elogiar Sully e pede ajuda a este para que compartilhe seus conhecimentos com os estagiários, aperta-o em um abraço destacado em primeiro plano, destacando a troca de

olhares de respeito mútuo entre eles, com o Sr. Waternoose chamando Sully de “meu garoto”, demonstrando confiança e afeto por este. Em outro momento da animação, já com sua verdadeira personalidade sendo revelada, o estilo de gestão cruel e implacável do Sr. Waternoose é mostrado pelo ângulo lateral de aproximação deste pra cima de Sully, fazendo destacar sua fúria crescente quando, no ápice de uma discussão que contrariava seus interesses, o Sr. Waternoose, desfere um tapa em Sully, que tenta defender a menina Boo; a crueldade do “chefe” é ressaltada com a câmera em primeiro plano, mostrando o Sr. Waternoose chacoalhando sem piedade os braços de um boneco, o qual ele achou se tratar da menina Boo.

- **Grupos formais e informais:** em relação à existência de diferentes grupos presentes na animação, uma das cenas que demonstra o exemplo de relação formal entre os funcionários da *Monstros S.A.*, é destacado pelos contatos entre a Sra. Roz e Mike. A Sra. Roz trata Mike com muita formalidade, sempre cobrando-o por relatórios, ainda que este tente estabelecer certa intimidade com ela, a mesma não lhe oferece abertura para tal, como demonstrado pela câmera plana, que destaca a mão de Roz batendo forte com raiva sobre a mesa quando Mike não lhe entrega um relatório solicitado, ressaltando sua impaciência com este, bem como quando aparece seu rosto em primeiro plano, destacando seus óculos formais e seu olhar repressivo, não admitindo uma reincidência do descaso de Mike com os relatórios da empresa e não lhe dando abertura a outro tipo de assunto. Em relação à formação de grupos informais, a câmera mostra em Plano geral, os amigos Mike, Célia e Sully e Boo (dentro de uma sacola), em um restaurante japonês, onde Sally conta à Mike sobre a trapaça de Randall e o surgimento de Boo, quando Mike abaixa-se e para olhar embaixo da mesa, destacado por meio câmera plana, mostrando que a sacola com Boo não estava mais lá, o que faz com que os dois amigos comecem imediatamente a procurar Boo para esconder sua presença e evitar o pânico no restaurante, o que se tornou inevitável. Apoiar-se também nos estudos de Elton Mayo (2014) sobre a formação de grupos formais e informais nas organizações.

Para a atividade envolvendo o filme *Monstros S.A.*, os alunos serão divididos em grupos e será estabelecido um prazo para que organizem uma pesquisa sobre os dois diferentes estilos de gestão à exemplo do filme; após pesquisá-los, irão representá-los, como numa peça

teatral. Os grupos desenvolverão seus figurinos e diálogos para representar o respectivo estilo de gestão o qual foram sorteados, realizarão a divisão de tarefas entre os participantes dos respectivos grupos, definirão figurino, materiais, criação da sinopse, divisão de papéis de representação, etc. Importante ser esclarecido que não serão cobrados por performance teatral, mas sim por apresentem elementos que caracterizem o estilo de gestão de cada grupo. Deverão ser acrescentadas nas apresentações, elementos que caracterizem a cultura organizacional e a existência de grupos formais e informais nas mesmas.

Após as apresentações, serão extraídos dos alunos os aprendizados com essa atividade, destacando pontos vulneráveis de cada um dos estilos de gestão.

O trabalho com o filme *Monstros S.A.*, atende aos 5 critérios elaborados para análise no trabalho com filmes: na **aplicabilidade** abordando temas como, cultura organizacional, estilos de gestão e grupos formais e informais; atende ao critério da **encontrabilidade** estando a obra disponível para exibição no Netflix e também pode ser encontrado em sites de locação virtual; atende ao tempo de exibição do filme de 1h30 minutos para trabalho com os temas relacionados à disciplina Teoria Geral da Administração; quanto ao **público-alvo** está de acordo com o público dos alunos da disciplina; em relação ao **uso criativo da linguagem cinematográfica**, este é representado em diferentes momentos, como por exemplo, o close da câmera na meia de uma criança nas costas de um monstro, destacando o elemento gerador de pânico no interior da fábrica aos funcionários, crentes que o “perigo” desconhecido mas referenciado, cause no mundo dos monstros.

FILME:	<i>À Procura da Felicidade</i>
GÊNERO:	Drama
CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA:	Livre
ANO:	2006
PAÍS:	Estados Unidos
DURAÇÃO:	1h50 minutos
DIRETOR:	Gabriele Muccino
ELENCO PRINCIPAL:	Will Smith, Jaden Smith, Thandie Newton, Brian Howe, James Karen

Sinopse: O filme é baseado em uma história real de Chris Gardner, um vendedor de São Francisco, na Califórnia, que saiu da condição de pobreza e se tornou um milionário no mercado

de ações americano. A história mostra o personagem Chris (Will Smith), um vendedor de scanner para a área médica, em situação difícil de vendas e sendo deixado pela esposa, ficando sozinho com o filho Christofer (Jaden Smith), de cinco anos para criar. Mesmo com o cenário financeiro desfavorável em sua vida, ele decide entrar em um programa de estágio sem remuneração no mercado de ações, vislumbrando um futuro promissor como corretor de ações. Como Chris está em dificuldades financeiras, ele acaba sendo despejado por falta de pagamento. Sem moradia para ele e para o filho, os dois acabam dormindo muitas vezes em abrigos e banheiros públicos. O filme apresenta as dificuldades que Chris Gardner teve até conseguir ser efetivado pela empresa de venda de ações e mudar completamente de vida.

A escolha do filme *À Procura da Felicidade* levou em conta os aspectos de relevância para a disciplina Teoria Geral da Administração, como a hierarquia das necessidades de Maslow (1943) - especialmente as necessidades fisiológicas e as de segurança, a Teoria X de McGregor (1960), e a Teoria Z de Ouchi (1986), que apresenta uma visão diferenciada sobre o homem e trabalho e sua relação com as organizações. O trecho selecionado para se trabalhar o filme *À Procura da Felicidade*, inicia no minuto 09:20 até o final da obra.

Sugestões de temas do filme *À Procura da Felicidade* para trabalho em TGA:

- **Teoria das necessidades de Maslow:** hierarquia das necessidades humanas: o filme traz o destaque a necessidade segurança, no caso, um emprego que atendesse às outras necessidades do personagem Chris.
- **Teoria X – McGregor:** a esposa de Chris, inconformada com a situação em que ela alega ter sido Chris o responsável, insinuando que ele não teria se esforçado o suficiente para trabalhar com afinco e poder sustentar sua família.
- **Teoria Z - Ouchi:** o filme reflete alguns componentes apontados pela Teoria Z, de William Ouchi, como o aspecto da confiança mútua entre empresa e funcionário, a recompensa pelo esforço, dedicação e pelos resultados positivos no trabalho – que no caso do personagem Chris, foi ganhar a vaga efetiva que tanto almejava.

Abordagem metodológica do filme sob a ótica da Linguagem Cinematográfica:

Para essa atividade, o professor irá dividir os alunos em dois grupos para atividade de análise e também para a criação de uma resenha, para os temas da disciplina Teoria Geral da Administração, destacados abaixo.

- **Teoria das necessidades de Maslow:** é utilizado o plano conjunto para mostrar Chris e seu filho, que sem lugar para dormir, entram no banheiro de uma estação de metrô para passarem a noite. Esse plano mostra as condições desconfortáveis do banheiro apertado em espaço para os dois e ainda para as muitas coisas que carregam; em plano detalhe, destaca a tranca da porta do banheiro sendo fechada por Chris, induzindo que eles estariam “seguros” e com privacidade; em um enquadramento, destaca Chris sentado no chão do banheiro forrado por ele com papel, protegendo seu filho que dorme em seu colo, enquanto se ouve o som diegético de alguém batendo na porta do banheiro, o que traz mais dramaticidade à cena, à medida em que as batidas persistem e aumentam de volume, fazendo Chris apertar a porta com um dos pés, reforçando para que a mesma não abrisse e ele fosse descoberto. A câmera destaca em close-up, uma lágrima escorrendo do rosto de Chris, mostrando o esgotamento de suas forças diante daquela situação constrangedora, enquanto as batidas na porta ainda persistem. Com base nessa cena, solicitar aos dois grupos de alunos que analisem e comentem sobre as escolhas do personagem Chris, e correlações pela ótica da teoria da pirâmide hierárquica das necessidades de Maslow, no texto de Maslow (2001).
- **Teoria X - McGregor:** a câmera mostra Chris e sua esposa Linda em primeiro plano, destacando as expressões faciais no momento da discussão entre eles, e especialmente o olhar de inconformidade da esposa com a situação da família; o plano destaca o embate entre Chris e Linda, os quais sobem o tom da conversa, mostrando Linda nervosa, gesticulando rapidamente, e colocando as mãos na cintura, como sinal de cobrança enfática de Chris por mais esforço e dedicação no trabalho, insinuando que ele não está preocupado com o sustento da família e em honrar as contas da casa; a cena termina com Chris chamando sua esposa sem ser atendido, enquanto é introduzido gradativamente um som não diegético, que enfatiza a dramática situação financeira e familiar de Chris. Com base na Teoria X, de McGregor, que menciona que o homem seria naturalmente desmotivado e preguiçoso para trabalhar - mesmo não refletindo o caso de Chris, como sua esposa insinua - um dos grupos criará uma resenha do filme, com base nos levantamentos de McGregor sobre a Teoria X, apontando as dificuldades que enfrentaria um trabalhador do perfil trazido por essa ótica.
- **Teoria Z - Ouchi:** para o trabalho com essa teoria, a câmera mostra em plano americano, o momento em que Chris entra na sala da diretoria para receber o

resultado final de seu estágio para a conquista da vaga efetiva de corretor; esse plano destaca Chris cumprimentando com firme aperto de mãos os diretores, sendo enquadrado na mesma “altura” que eles, refletindo a condição de respeito mútuo entre Chris e os diretores, reforçado pelo tratamento cordial que recebe mesmo antes do resultado de sua efetivação. A câmera mostra em primeiro plano, Chris e o diretor geral sentados frente a frente, alternando os cortes entre um personagem e outro, aumentando a tensão pelo resultado do emprego tão esperado por Chris; no momento em que o diretor geral anuncia a conquista de Chris ao cargo efetivo de corretor, é lançado um close sobre o rosto deste, que responde aceitar ao cargo, destacando seus olhos lacrimejantes, e seus lábios cerrados, segurando suas emoções, numa mistura de alívio da tensão pelos meses de luta, e pela felicidade da conquista. Com base nesse destaque, solicitar que um dos grupos fique responsável em desenvolver uma resenha do filme com base na Teoria Z, de Ouchi (1986), que seria uma nova concepção sobre uma relação mais “harmoniosa” entre o homem e o trabalho.

O professor pedirá aos grupos para trazerem seus trabalhos e na hora das apresentações, trocar as resenhas entre eles: o grupo que criou a resenha do filme pela perspectiva da Teoria X, fará a apresentação dos levantamentos realizados pelo grupo que trabalhou a resenha pela Teoria Z, e vice-versa, fazendo com que o elemento da surpresa, da improvisação e da retenção de informações, também se desenvolvam junto aos alunos.

O trabalho com o filme *À Procura da Felicidade*, atende aos 5 critérios elaborados para análise no trabalho com filmes: na **aplicabilidade** abordando temas as teorias de Maslow, a teoria X de McGregor e a teoria Z de Ouchi; na **encontrabilidade**, estando disponível para exibição no Youtube e também no Netflix; no tempo de exibição do filme de 1h41 minutos para trabalho com os temas relacionados à disciplina Teoria Geral da Administração, no **público-alvo** estando de acordo com o público dos alunos da disciplina no **uso criativo da linguagem cinematográfica**, representado em diferentes momentos, como por exemplo, o close sobre o rosto de Chris, no momento da resposta positiva sobre sua vaga de corretor, destacando as emoções do personagem, e a mistura de sentimentos da vitória e em poder ter uma nova vida com seu filho, com suas necessidades satisfeitas.

FILME:	<i>Amor sem escalas</i>
GÊNERO:	Drama com elementos de comédia
CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA:	12 anos
ANO:	2009
PAÍS:	Estados Unidos
DURAÇÃO:	109 minutos
DIRETOR:	Jason Reitman
ELENCO PRINCIPAL:6	George Clooney, Anna Kendrick, Vera Farmiga, Jason Bateman

Sinopse: O personagem Rayan (Clooney) trabalha com demissão de funcionários de diferentes empresas e cidades dos Estados Unidos. Com a rotina em demitir pessoas, Rayan habituou-se em não demonstrar nenhum tipo de constrangimento ou sentimento na execução de sua função em relação àqueles que demite. Com a chegada de uma nova colega, Natalie (Anna Kendrick) para executar a mesma função que Rayan, mas chegando com a ideia de demissões por videoconferência – o que atingirá diretamente algo que Rayan preza, que são suas viagens à trabalho -, faz com que ele busque a necessidade de mostrar a “humanização” das demissões realizadas de forma presencial, provando assim sua importância no processo, o que acabará produzindo algumas mudanças sutis em seu comportamento.

O filme *Amor sem escalas* foi escolhido, não por sua relevância ao cinema, mas sim, por abordar a questão do trabalhador e as mudanças no mercado de trabalho, as quais fazem o administrador tomar decisões para redução de custo, sendo uma delas, a gestão e condução de processos de demissão. O contexto do filme coincide com um momento que os Estados Unidos estavam realizando inúmeras demissões em massa, especialmente após a crise deflagrada com a quebra do banco de investimento americano Lehman Brothers, em 2008 (Paulson Jr., 2010). Esse contexto é interessante ser repassado aos alunos antes da apresentação do filme *Amor sem escalas*. Para esse trabalho, foi selecionado o trecho dos primeiros 55 minutos do filme.

Sugestões de temas do filme *Amor sem escalas* para trabalho em TGA:

- **Comportamento humano no trabalho** – Teoria das Relações Humanas: Rayan demonstra no início do filme, não ter nenhum tipo de sentimento pela vida ou sofrimento de outros, seja no ambiente profissional ou pessoal. Rayan demonstrará ao longo do filme, uma mudança em seu comportamento tanto em

relação à sua família quanto ao seu trabalho. Antes, Rayan pensava apenas em acumular milhas aéreas, em relacionamentos casuais, isolava-se de sua família, além de demonstrar indiferença com o sentimento das pessoas que demitia. Ao longo do filme, o personagem “humaniza-se” e revê seus conceitos, tornando-se mais suscetível ao amor e demonstrando sua fragilidade após ter seu próprio emprego ameaçado e ter sido rejeitado por um amor que pensava como ele.

- **Terceirização:** a função de Rayan é demitir pessoas em empresas que subcontratam a empresa para a qual Rayan trabalha. A obra traz um dos muitos serviços de terceirização existentes na atualidade, como a demissão de funcionários.
- **Tecnologia, produtividade e redução de custo:** o filme mostra o momento em que a gestão da empresa de Ryan busca uma redução de custos - alegando uma crise geral no mercado americano - e a inserção de uma nova tecnologia para demitir mais pessoas, de forma impessoal, em menor tempo e custo.

Abordagem metodológica do filme sob a ótica da Linguagem Cinematográfica:

- **Comportamento humano no trabalho:** nos momentos das demissões por Rayan, há a ausência de trilha sonora e incidental enquanto as pessoas reagem ao receberem a notícia da demissão; o uso desses recursos faz aumentar o clima de constrangimento e destaca a fala de sofrimento dos demitidos, onde cada um é mostrado em primeiro plano, mostrando suas diferentes reações e expressões corporais e faciais; onde por exemplo, uns desviam o olhar, incrédulos com a situação, outros apontam o dedo, ou inclinam levemente o queixo pra cima, tentando impor à Rayan, sua indignação e inconformidade com a demissão. Analisando essas cenas, o professor pedirá aos alunos que observem Rayan e o(a) demitido(a) sentados, em lados opostos da mesa; os closes normalmente rápidos no rosto de Rayan e da pessoa demitida, reforçam o clima formal e frio das demissões, além da rapidez e objetividade desse processo. Sob esse aspecto, os alunos buscarão apresentar quais posturas acreditam serem aplicáveis para “melhor” conduzir essa situação, analisando os conceitos trazidos pela Teoria das Relações Humanas, e de acordo com o perfil do administrador, trazido por Mintzberg (2010).

- **Terceirização:** no momento em que está demitindo o funcionário Steven, o filme recorre em um instante ao congelamento da imagem de Rayan, trazendo-o à uma rápida pausa para reflexão sobre seu trabalho, e à sua imaginação acerca do perfil do demitido Steven, acompanhada do recurso de som meta diegético, já explicado no capítulo 3; o uso desses elementos confirmam por meio da imaginação de Rayan, seu estado de espírito e sua falta de “ligação” profissional e pessoal com o demitido, além da sua impessoalidade na realização do trabalho terceirizado. Com base nesse trecho, os alunos irão pesquisar sobre empresas que terceirizam alguns de seus processos, produtos ou serviços, os quais não são seu “core” principal de negócios. Pesquisar como base, por exemplo, no texto de Gounet (1999), sobre os acertos e erros da empresa Toyota em seu processo de gestão de terceirização. Os alunos irão relacionar em quais situações consideram ser a terceirização a solução mais aplicável para uma organização.
- **Tecnologia, produtividade e redução de custo:** a câmera destaca em Plano médio, Natalie apresentando em frente à uma tela, seu projeto de uma nova tecnologia para demissão de pessoas. A posição da câmera nesse ângulo, salienta a postura de segurança de Natalie, mostrando a imposição de seu tronco para a frente, bem como destacando seus movimentos “mecanizados” e ensaiados para impressionar seus colegas de trabalho sobre seu projeto inovador; a câmera mostra também em Plano médio, Natalie com as mãos cruzadas, reafirmando assim sua postura de inflexibilidade em aceitar ideias contrárias à sua, e a crença em seu produto como melhor solução econômica para sua empresa - o qual ela apresenta somente as vantagens da demissão por meio de videoconferência. Os alunos deverão relacionar o que consideram, como administradores, serem as vantagens e desvantagens das escolhas da tecnologia e da nova forma de gestão de demissão, tão enfaticamente defendida por Natalie.

Os alunos realizarão e apresentarão em grupo, o trabalho com os temas acima relacionados, onde será promovido a discussão acerca dos conteúdos envolvendo os conceitos da disciplina Teoria Geral da Administração. O trabalho com o filme *Amor sem escalas*, atende aos 5 critérios elaborados para análise no trabalho com filmes: na **aplicabilidade** abordando temas como comportamento humano no trabalho, terceirização, tecnologia para redução de custos; na **encontrabilidade** estando disponível para exibição no Netflix e no Youtube; no tempo de exibição do trecho escolhido de 55 minutos para trabalho com os temas relacionados

à disciplina Teoria Geral da Administração; no **público-alvo** estando de acordo com o público dos alunos da disciplina e no **uso criativo da linguagem cinematográfica**, representado em diferentes momentos, como por exemplo, a escolha por não se usar trilha sonora ou incidental nos momentos das primeiras demissões, aumentando o clima de tensão e enfatizando as dificuldades para quem demite e para quem é demitido.

FILME:	<i>O Capital</i>
GÊNERO:	Suspense, com elementos de drama
CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA:	14 anos
ANO:	2012
PAÍS:	França
DURAÇÃO:	1h 24 minutos
DIRETOR:	Costa- Gravas
ELENCO PRINCIPAL:	Gad Elmaleh, Gabriel Byrne, Natasha Régnier, Céline Sallette, Hippolyte Girardot

Sinopse: O filme mostra um alto executivo bancário Marc Tourneuil (Gad Elmaleh), que devido a doença do presidente do banco europeu Phenix, é indicado por este a assumir o seu lugar na presidência. Como sua primeira missão como presidente, Marc comanda um processo de demissão em massa, pressionado pelos acionistas do banco, que, desconfortáveis com sua promoção pretendiam desmoralizá-lo. Mas Marc consegue, com sua habilidade de persuasão, sair ileso dessa ação. Entretanto, um dos sócios do banco Phenix é o acionista americano Dittmar Rigule (Gabriel Byrne), que tem outros planos ambiciosos para a empresa e para o emprego de Marc, pretendendo obrigá-lo a comprar um banco japonês falido para obter vantagens comerciais, e na sequência demitir Marc. Além de se deslumbrar com o cargo e o poder que dele advém, Marc se antecipa aos seus opositores, criando estratégias de defesa e sobrevivência nesse mercado, estabelecendo alianças e entrando em um arriscado jogo de interesses, onde somente o ganho de capital, a qualquer custo, é o que importa na sua gestão.

No início do filme, os estilos de gestão de negócios pelos europeus em relação aos americanos, induz a uma diferença de estilos entre eles, entretanto, ao final da obra, se comprova que são apenas estratégias diferentes para uma mesma finalidade; onde a ética empresarial e as relações de interesses e jogos políticos trabalham de forma “natural” entre os envolvidos, que tentam por vezes se auto protegerem, alimentando um sistema por eles criado.

O filme *O Capital*, é uma adaptação do romance homônimo de Stéphane Osmont, de 2004. A escritora e economista Stéphane Osmont, conhecedora do sistema bancário europeu e suas interrelações com outros bancos mundiais, “antecipou-se” em 2004 com seu romance, *O Capital*, aos acontecimentos da crise mundial de 2008, provocada pela especulação bancária americana. Seria importante uma breve apresentação dessas informações aos alunos, antes de assistirem às cenas do filme.

Outras obras, como o filme *Margin Call – O Dia antes do Fim* (2011), de J. C. Chandor, também apresenta alguns elementos similares à temática do filme *O Capital*, entretanto, entendemos que esta obra atende melhor aos 5 critérios aqui elencados anteriormente para a análise de filmes, em especial à criatividade no uso dos elementos da linguagem cinematográfica. *O Capital* foi escolhido por apresentar temática recorrente aos assuntos da disciplina Teoria Geral da Administração, como teoria sistêmica e ética nos negócios, trabalhados em diálogos rápidos e objetivos, mostrando diferentes momentos onde o diretor Costa Gravas usa de forma criativa a linguagem cinematográfica, como as situações onde o personagem Marc “conversa” em diferentes momentos com o espectador, por meio da quebra da quarta parede (conceito presente no capítulo 3), buscando criar maior cumplicidade junto ao mesmo, sobre seus pensamentos e ações no filme.

Para este filme, foram escolhidas 3 cenas, que servirão para o trabalho de conteúdos em sala de aula, envolvendo os temas da disciplina Teoria Geral da Administração abaixo apresentados:

Sugestões de temas do filme *O Capital* para trabalho em TGA:

- **Teoria Sistêmica:** conforme apresentado por Churchman (2015) segundo a teoria de Bertalanffy (1950), todo o sistema assim como as organizações, existem a partir de outros variados sistemas existentes, como é mostrado no filme.
- **Resistência à mudanças na empresa:** apresentada na cena onde Marc demite um dos diretores do banco Phenix, o qual não pretende mudar seu comportamento extremamente autoritário diante de seus funcionários, mesmo com a mudança no estilo de gestão da empresa.
- **Ética nas organizações:** a cena final do filme mostra o personagem Marc tentando “justificar” ao espectador o comportamento sem ética dos membros das organizações que representa como presidente.

Abordagem metodológica do filme sob a ótica da Linguagem Cinematográfica:

- **Teoria Sistêmica:** para exemplificar a presença da teoria sistêmica de Bertalanffy (1950) nas organizações, ainda atual, foi escolhida a cena do minuto 1h08:12 ao minuto 1h08:50, onde Marc conversa com sua esposa sobre o funcionamento de um esquema de especulação empresarial, envolvendo especialmente os acionistas americanos de seu banco. A câmera mostra em plano detalhe a tela do computador de Marc, onde o mesmo explica de forma esquemática à esposa, a operação ilícita entre empresas que está prestes a acontecer. Em primeiro plano, é mostrado Marc e a esposa, ressaltando o olhar de confiança mútua entre eles, quando Marc é questionado por esta, porque, mesmo sabendo do esquema de especulação, não o denuncia às autoridades – quando Marc diz que esses grupos simplesmente “não se denunciam”, se furtando a confirmar a comparação que a esposa faz desse esquema com o de uma máfia. Com base nessa cena de Marc, mostrando um sistema de especulação, os alunos correlacionarão em grupos, as informações apresentadas na cena, com uma das premissas da teoria dos sistemas de Bertalanffy (1950), que informa que todo sistema existe a partir de outros sistemas.
- **Resistência a mudanças nas empresas:** para retratar uma atitude de resistência a mudanças no ambiente corporativo, por parte de um dos diretores do banco, foi selecionada a cena do minuto 30:43 até o minuto 31:11 do filme. Essa cena mostra inicialmente Marc em contra plano, conduzindo uma conversa por videoconferência com um de seus diretores, deixando este destacado em plano frontal, para que seja apresentado seu perfil; Marc justifica ao diretor a razão de sua demissão: ser considerado autoritário e indesejado por seus subordinados, conforme revelado pela pesquisa de clima organizacional. A cena se desenrola com destaque para diálogos objetivos, frios, com cortes de câmera rápidos entre o rosto do diretor e o de Marc, mostrando a insistência do diretor em justificar as razões para seu modelo de gestão, e ressaltando o desinteresse de Marc em ouvir mais argumentos deste. Com base nessa cena e em conceitos de diferentes perfis de colaboradores, os alunos deverão em duplas, apresentar ao menos três razões que caracterizam um perfil que denota resistência à mudança, seja na empresa onde trabalham ou no mercado de trabalho em geral. Podem basear-se nos preceitos de Peter Senge (1997), sobre as organizações que melhor se

preparam e que também preparam seus funcionários para mudanças, e como isso pode contribuir para a sobrevivência e sucesso das organizações, e do próprio trabalhador.

- **Ética nas organizações:** para levantar a questão da ética nas organizações, foi selecionada a cena do minuto 1h22:30 a 1h23:52, a qual é a cena final do filme, que inicia em plano geral, mostrando todo o grupo de acionistas bancários e especuladores reunidos em uma imponente sala; nesta, o personagem Marc é anunciado novamente como presidente do banco, depois de uma manobra em que este tirou os oponentes americanos da “jogada” comercial articulada por estes para derrubá-lo do cargo; a cena termina com Marc tentando justificar diretamente para o público espectador, por meio do recurso da quebra da quarta parede, com ironia e sem pudores, a atitude dos acionistas afoitos por lucros desenfreados. Com base nessa cena, interpretar na fala de Marc, quais elementos denotam a existência (ou não) da falta de ética nos negócios, na visão dos alunos.

FILME:	<i>Que horas ela volta?</i>
GÊNERO:	Drama
CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA:	12 anos
ANO:	2015
PAÍS:	Brasil
DURAÇÃO:	1h48 minutos
DIRETOR:	Anna Muylaert
ELENCO PRINCIPAL:	Regina Casé, Camila Márdila, Michel Joelsas, Karine Teles, Lourenço Mutarelli

Sinopse: A personagem Val (Regina Casé), sai do interior de Pernambuco deixando a filha pequena Jéssica (Camila Márdila), para ser babá de uma criança em São Paulo e poder enviar dinheiro para o sustento da filha, criada por parentes em sua cidade natal. Val passa então a morar definitivamente no trabalho, em um quarto pequeno nos fundos da casa, e durante muitos anos, não viu sua filha crescer. Jéssica, a filha agora já adulta, decide prestar vestibular em São Paulo, sendo recebida na casa dos patrões de sua mãe, o que não agrada muito a patroa, preconceituosa e incomodada com o perfil questionador de Jéssica. A filha de Val faz

questionamentos sobre a relação de trabalho da mãe com os patrões, bem como, sobre a subserviência exagerada desta em relação aos mesmos, em não reivindicar por direitos e melhoria nas condições de trabalho.

A escolha do filme *Que horas ela volta?* Levou em conta a relevância do tema da relação patrão e empregado no Brasil, destacando o empregado doméstico e suas condições de trabalho. Vale lembrar que a lei do trabalho doméstico, que começou em 2013, vem ainda recebendo questionamentos sob diferentes pontos de vista da sociedade (Villatore, 2016); muitos veem as mudanças inseridas como ganhos aos direitos do trabalhador doméstico, nunca antes sendo assistido pela lei e sem registro oficial em carteira, bem como horários de trabalho e descanso estabelecidos; outros alegam ver prejuízos que inibiriam novas contratações ou manutenção de empregadas domésticas em seu posto de trabalho, devido à carga de impostos que os patrões teriam que arcar para manter seus empregados domésticos.

Sugestões de temas do filme *Que horas ela volta?* para trabalho em TGA:

- **O perfil do trabalhador “bovino” de Taylor:** demonstrado pela postura subserviente da empregada Val, que a tudo aceitava e nunca questionava nenhuma determinação de seus patrões.
- **Condições de trabalho:** demonstrado pelas condições desconfortáveis do quarto onde Val dormia, sem ventilação adequada, além de uma discriminação “velada” dos patrões com Val, aos olhos desta.
- **Organização formal:** ainda que a patroa de Val falasse que ela era “parte da família”, a maneira como Val é tratada pelos patrões, cercada de formalidade e barreiras que separam o papel que Val ocupa na casa destes, caracterizam uma organização formal, conforme os conceitos definidos por Max Weber;
- **Gestor e empregado no século XXI:** a chegada da filha de Val, Jéssica, traz à tona novos pensamentos e posturas em relação ao trabalhador doméstico, questionando o “modelo” histórico dessa relação de trabalho.

Abordagem metodológica do filme sob a ótica da Linguagem Cinematográfica:

Para a realização das atividades, os alunos responderão às questões colocadas com o filme, para discussão e reflexões com os conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração:

- **Condições de trabalho:** a câmera mostra em primeiro plano um ventilador ligado girando no quarto de Val, com um amontoado de caixas ao fundo do campo, trazendo uma sensação de ambiente desconfortável, abafado e improvisado; o cenário revela ainda, a falta de janela externa no quarto para se ver a luz do sol - há apenas uma janela interna que aberta revela um corredor ladeado por uma grade, transmitindo maior sensação de “aprisionamento” da empregada, pelo enquadramento escolhido em plano médio, mostrando Val “por detrás” dessa grade em sua janela falando ao telefone com Jéssica; a iluminação do quarto de Val é mais escura em relação aos outros quartos da casa, tornando o ambiente mais triste e confirma a falta de interesse dos patrões em melhorar as condições de moradia de Val, já que ela vive lá há mais de 10 anos; esses recursos contribuem para revelar algumas das condições desfavoráveis em que vive Val no seu emprego. Solicitar aos alunos que realizem uma comparação das condições do ambiente de trabalho dos operários nas fábricas na época do Fordismo, comparando com as destacadas no quarto de Val e dos demais trabalhadores fabris brasileiros na atualidade.
- **Organização formal:** na sequência de planos, onde a empregada Val sai pela porta da cozinha para servir os convidados com a bandeja que ela havia presenteado sua patroa, a câmera fica fixa próxima à porta da cozinha durante alguns segundos, e com som off; com isso, aumenta a expectativa sobre os possíveis acontecimentos pela escolha dessa bandeja por Val, e a reação de sua patroa; bruscamente, Val e a patroa retornam pela porta da cozinha juntas, sendo Val ordenada pela patroa a não servir os convidados com “aquela bandeja”, e sim com outra melhor, importada. Assim que a patroa sai pela porta da cozinha, Val é destacada em plano americano, com sua bandeja em mãos, desprezada pela patroa, revelando por esse ângulo, Val em seu “uniforme” para festas, constrangida e sem reação à falta de valorização de sua patroa pelo presente de aniversário dado a ela. Apesar da patroa dizer que Val “é parte da família”, ela é uma funcionária, dentro de uma organização, que é a casa de seus patrões. Com base nessa cena, identifique quais das características da organização formal, de Max Weber (Maximiano, 2004), interpretadas pela Administração, como por exemplo, ordens a serem cumpridas, regras a serem seguidas, além da impessoalidade, estariam presentes na pequena Organização, que é a casa dos patrões de Val.

- **O perfil do trabalhador por Taylor:** a postura de aceitação e subserviência de Val em relação aos seus patrões se destaca por meio de suas expressões corporais e faciais, normalmente com ombros curvados para dentro e olhar quase sempre para baixo quando fala com os patrões; como na cena em que Val é mostrada em primeiro plano, com sua patroa à frente, de costas para Val no enquadramento, onde, irritada com presença da filha de Val em sua casa, a patroa ordena a esta que sua filha não frequente todos os cômodos da casa, somente da cozinha para o “quartinho” de Val. A cena continua com a patroa entregando um copo para Val levar à cozinha, mas sem olhar nos olhos da empregada, mostrando a patroa “bufando” de raiva, potencializada pelo leve som diegético de raios e chuva ao fundo, fechando o clima tenso da conversa, enquanto Val sai de cena. Com base nessa cena, solicitar aos alunos que identifiquem características do trabalhador “bovino”, na visão de Taylor (Gigante, 2008).
- **Gestor e empregado no século XXI:** quando Val pede demissão à sua patroa, a câmera utiliza-se do ângulo plongê, onde coloca a patroa de Val em posição mais ‘frágil’ que a empregada, reforçando a postura firme de Val em sua decisão de não mais se submeter àquele emprego e mudar de vida, motivada pelos conselhos de sua filha Jéssica. Esse ângulo revela ainda, o instante em que a patroa baixa a cabeça dizendo à Val que está “tudo bem” por seu pedido de demissão, estando visivelmente constrangida pela perda de Val como sua funcionária. Solicitar aos alunos que analisem dessa forma, quais mudanças acreditam ter ocorrido nas relações de trabalho, no perfil do gestor e do empregado no século XXI (Chiavenato, 2014), levando em conta, os perfis dos personagens Val, Jéssica e dos patrões no filme.

O trabalho com o filme *Que horas ela volta?*, atende aos 5 critérios elaborados para análise no trabalho com filmes: na **aplicabilidade** abordando temas como a relação de subordinação do empregado, as condições do trabalho doméstico, organização formal e levanta um questionamento sobre as posturas dessa relação no século XXI; na **encontrabilidade** estando o filme disponível para exibição no Youtube e também em locadoras virtuais; no tempo selecionado de exibição do filme de 1h48 minutos para trabalho com os temas acima relacionados; no **público-alvo** estando de acordo com o público dos alunos da disciplina Teoria Geral da Administração; no **uso criativo da linguagem cinematográfica**, conforme apresentado por exemplo, quando a câmera utiliza-se do ângulo plongê no momento do pedido

de demissão da empregada Val à sua patroa, mostrando a postura “mais elevada” e firme da empregada, fazendo a patroa parecer em posição “menor” que esta, pela primeira vez.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da proposta desse trabalho, pensamos ser o cinema e sua linguagem, um recurso com potencial para contribuir mais em prol da educação e, por sua vez, da aprendizagem do aluno, do que simplesmente ilustrar temas trabalhados em sala de aula. A riqueza dos elementos da linguagem cinematográfica, associados e utilizados para destacar aspectos relevantes ao trabalho com conteúdos, pode ser um diferencial para despertar a atenção do aluno, chamando à problematização, aumentando seu interesse pelo trabalho da aprendizagem e podendo gerar novas reflexões, voltadas à sua formação e análise crítica.

Além disso, o cinema traz por meio de suas obras, elementos muitas vezes desconsiderados como importantes para o desenvolvimento do aluno, como a criatividade, a imaginação e o prazer, que, mesmo utilizando em conteúdos formais disciplinares, podem vir a contribuir para seu interesse e motivação pela aprendizagem oferecida na educação formal.

Buscamos nesse projeto, apresentar o cinema e sua linguagem em benefício da educação por meio de sugestão de aplicação prática de seus elementos no trabalho com filmes selecionados, correlacionando-os aos conteúdos da disciplina Teoria Geral da Administração, do curso superior de administração, recorte de nosso trabalho. Dessa forma, procuramos apresentar o cinema como um recurso pedagógico mais robusto e viável para ser trabalhado conjuntamente aos demais recursos utilizados pelo professor, na busca pela melhoria da atratividade do aluno pela aprendizagem em sala de aula.

Concluimos também, que o trabalho com o cinema e sua linguagem, não virá a dizimar, de forma alguma, os problemas existentes na educação, nem mesmo solucionar em definitivo as questões de interesse, motivação e aprendizagem - inclusive na aplicação da disciplina Teoria Geral da Administração. Como pôde ser discutido durante esse trabalho, a motivação na aprendizagem não é de simples definição e envolve, dentre outros fatores, o contexto onde o aluno está inserido, além de acontecer de forma pessoal e processual. Mas, ainda assim, entendemos ser desestimulante, inclusive ao professor, não se buscar recursos e ações visando oferecer possibilidades concretas e viáveis à melhoria da aprendizagem do aluno, recuperando ou mantendo o seu interesse em aprender.

E foi nos desafiando a realizar esse trabalho, em busca de alternativas que pudessem vir a somar à aprendizagem, chegamos ao cinema e sua linguagem. A proposta foi trazer aos professores uma sugestão de trabalho com o cinema em sala de aula e o uso de sua linguagem,

desenvolvido a partir de critérios criados visando a aplicação prática em atividades envolvendo filmes e conteúdos disciplinares - como apresentado para a disciplina Teoria Geral da Administração. Além disso, se procurou apresentar o recurso associado a uma metodologia que, promovendo a problematização, o aluno pudesse também repensar seu papel, analisando e buscando soluções para questões que se apresentassem a ele. Os critérios de escolha de filmes, a metodologia adotada e a atuação do professor na mediação do trabalho com as obras cinematográficas junto aos alunos, farão a diferença para o sucesso no projeto.

Muitas vezes se têm certa dificuldade inicial nas instituições de ensino, em se inserir a utilização do cinema dentro de propostas pedagógicas, e isso pode estar relacionado, dentre outras razões, ao fato da insegurança natural acerca daquilo que ainda não se conhece direito ou mesmo que não se planeja com antecedência. Mas falar de cinema, gostar de cinema e buscar conhecer de que forma esse recurso pode ser um interessante aliado aos objetivos educacionais, é um bom começo. Aos professores que têm a intenção de iniciar o uso desse recurso e ter uma base norteadora para tal, esse trabalho pode auxiliar, uma vez que buscou atender a essas necessidades de forma generalizada para a utilização da linguagem cinematográfica, sendo aplicável a todos os níveis de ensino. A medida que o professor desenvolva maior intimidade com o uso da linguagem cinematográfica, ele próprio poderá elencar outros critérios que considere relevantes para trabalhar o cinema com seus alunos.

Buscamos ao longo desse trabalho desenvolver uma proposta com vistas à realidade da educação brasileira, com suas características e desafios. É fato que hoje o acesso aos filmes esteja mais facilitado, especialmente pelo advento da internet - uma das principais fontes de encontrabilidade de filmes -, ainda que esta não chegue a todos os locais e instituições. Mas como ressaltado no capítulo 5, há diferentes maneiras e locais disponíveis para se encontrar obras cinematográficas.

Se espera que esse projeto possa, de alguma forma, despertar o interesse dos professores em considerar o cinema no trabalho com conteúdos em sala de aula, explorando mais sua linguagem em prol da aprendizagem. E que, com isso, haja também um incentivo maior das instituições na contemplação desse recurso em seus planejamentos, visando “naturalizar” a consideração do cinema como recurso efetivo de aprendizagem.

A intenção desse trabalho não é fazer com que o cinema venha a substituir outros meios e práticas no trabalho de conteúdos, como a leitura, o livro didático, a aula expositiva, e muito menos o trabalho do professor, mas sim, que ele faça parte do conjunto de recursos didáticos

disponíveis aos professores e instituição, para potencialização do processo de aprendizagem dos alunos.

Como reforça Napolitano (2015, p. 22): “(...) é importante reiterar que o uso do cinema na sala de aula (...) não é uma atividade isolada em si mesma, podendo estimular outros tipos de aprendizado de conteúdos, habilidades e conceitos”. Ou seja, se pode incentivar o aluno a se interessar por outros meios e linguagens na aquisição de conhecimentos oferecidos pela instituição - uma vez que ele já faz essa busca fora do ambiente formal de ensino. Mas sobretudo, se passar a ver o cinema como importante aliado para construção de conceitos e conhecimentos do aluno, além de proporcionar sua ampliação cultural para o desenvolvimento de um olhar mais crítico da sociedade, retratada tantas vezes e de diferentes formas por esse recurso.

Procuramos trazer para esse projeto, a seleção de filmes e/ou cenas que contemplassem temas viáveis à aplicação para a disciplina Teoria Geral da Administração, buscando correlacionar com as situações desafiadoras vividas pelo administrador. Dessa forma, para que todo o trabalho com o cinema e a linguagem cinematográfica faça sentido ao aluno e possa trazer contribuições à sua aprendizagem, a fase envolvendo as atividades pós filmes, precisa ser estimulante para que o aluno participe efetivamente, desenvolvendo suas reflexões e contribuindo com as discussões e debates gerados. Como reforçado por Mogadouro (2011), o debate participativo fará com que o aluno mude para uma posição ativa na experiência com o audiovisual, possibilitando contribuir com seu protagonismo na busca pelo conhecimento.

Buscamos trazer ainda, contribuições teóricas com embasamentos consistentes de autores reconhecidos nas áreas de cinema, educação e psicologia educacional, com contribuições práticas por meio da apresentação de um método de utilização da linguagem cinematográfica em sala de aula. Além disso, com as limitações de estudo, pensamos ser esse um tema ainda desafiador e interessante à novas pesquisas sobre cinema e educação.

A busca da melhoria do trabalho com o cinema deve ser constante para que se possa, cada vez mais, se concretizar intenções como a trazida por Reina (2016, p. 107): “(...) pensar o filme como um elemento capaz de problematizar conceitos por intermédio da imagem”. E com isso, o cinema estaria firmando ainda mais seu papel como recurso diferencial para a educação, podendo contribuir de maneira efetiva na motivação da aprendizagem dos alunos, associando o prazer da fruição de suas obras em benefício da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.
- ALLON, Fábio. **Arquiteturas fílmicas**. Curitiba: Editora Encrenca, 2016.
- ANCINE. **Artigo 3º. da Lei do Audiovisual**. Disponível em: <https://www.ancine.gov.br>
Acessado em 06.12.2017.
- ARRUDA, Claudinei C. de. **Novos olhares sobre a relação Cinema e Educação: Introdução da Linguagem Cinematográfica na escola a partir de atividades desenvolvidas no âmbito de um cineclube**. Dissertação de Mestrado, UNIMEP Piracicaba, 2017. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/11052017_145014_claudineicesardearruda_ok.pdf. Acesso em: 01.04.2018.
- BALLERINI, Franthiesco. **Cinema Brasileiro no século 21**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.
- BARRETO, Marco H. **Imaginação simbólica: reflexões introdutórias**. São Paulo: Edições Paulinas, 2008.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BEHRENS, Marilda A. **O paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Editora Champagnat, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2012.
- BETTON, Gérard. **Estética do cinema**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.
- BORDWELL, Davis; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: Uma introdução**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora da USP, 2013.
- BORGO, Erico; FORLANI, Marcelo; HESSEL, Marcelo. **Almanaque do cinema**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- BRANDÃO, Carlos, R. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Myrna S. **Leve seus alunos ao cinema**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2011.
- CAMPOS, Flavio de. **Roteiro de Cinema e Televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2016.
- CARAVANTES, Geraldo. **Teoria Geral da Administração: pensando e fazendo**. Porto Alegre, Editora Age, 4ª. Edição, 2003.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2015.
- CARVALHO NETO, C. Z. **Educação 4.0: princípios e práticas de inovação em gestão e docência**. São Paulo: Laborciência editora, 2017.

- CASTRO, Ruy. **Uma biografia de Carmen Miranda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Editora Manole, 2014.
- DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia C.; GHADIRI, Djahanchah P. **Administração com Arte: Experiências vividas de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.
- DESBOIS, Laurent. **A odisseia do cinema brasileiro: da Atlântida a Cidade de Deus**. Tradução de Julia da Rosa Simões – 1º.ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis; Editora Vozes, 2011.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.
- FABRIS, Annateresa. **A captação do movimento: do instantâneo ao fotodinamismo**. São Paulo: 2004. ISSN 1678-5320. Artigo disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202004000400005. Acesso em 30.11.2017.
- FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.
- FELIPE, Marcos A. **Cinema e Educação: interfaces, conceitos e práticas docentes**. Tese de Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/MarcosAF.pdf>. Acesso em 01.03.2018.
- FIELD, Syd. **Manual do Roteiro: Os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- FOIRET, Jacques; BROCHARD, Philippe. **Os irmãos Lumière e o Cinema**. São Paulo: Editora Augustus, 1995.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- GLOBO FILMES. Disponível em: www.globofilmes.globo.com/quemsomos. Acesso em 16.01.2018.
- GOMES, João Carlos T. **Glauber Rocha, esse vulcão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- GOMES, Paulo E. Sales. **O Cinema no século**. São Paulo: Cia. das Letras, 1ª. Edição, 2015.
- GÓMEZ, Guillermo O. **Educomunicação – recepção midiática, aprendizagem e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- HARARI, Yuval, N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. São Paulo: Editora L&PM, 2015.
- HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos, o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HIGHET, Gilbert. **A arte de ensinar**. Tradução Lourenço Filho. Campinas, SP: Editora Kíron, 2018.

HUNT, Robert Edgar; MARLAND, John; RAWLE, Steven. **A linguagem do cinema**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

IKEDA, Marcelo. **Cinema Brasileiro a partir da retomada**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

JOHNSON, Steven. **O poder inovador da diversão: como o prazer e o entretenimento mudaram o mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

JOURNOT, Marie- Thérèse. **Vocabulário de Cinema**. Lisboa: Arte e Comunicação, 2009.

KEMP, Philip. **Tudo sobre cinema**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2011.

LABAKI, Amir. **Folha conta 100 anos de Cinema**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1995.

LABAKI, Amir. **Cinema Brasileiro. De Pagador de promessas a Central do Brasil**. São Paulo: Publifolha, 1998.

LANGE, Eric; SHEPARD, David. **George Méliès: O primeiro mago do cinema (1896-1913)**. Textos de John Frazer (George Méliès: um guia para referências e informações, 1979), Donald McMillians – The museum of Modern Art. Distribuição: Cult Classic, 1978.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da Aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

LEIGH, Danny; BAXTER, Louis; FARNDON, John; GRANT, Kieran; WISE, Damon. **O livro do cinema**. São Paulo: Globo Livros, 2016.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10. 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Porto Alegre: Penso, 2016.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sócio interação digital e o humanismo ético**. Petrópolis; Editora Vozes, 2016.

MAGALDI, Sandro; SALIBI Neto, José. **Gestão do amanhã: tudo o que você precisa saber sobre gestão, inovação e liderança para vencer na 4ª. Revolução Industrial**. São Paulo: Editora Gente, 2018.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial**. São Paulo: Papirus Editora, 3ª. edição, 2008.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2015.

MASSARO, Ariadne; PORTO, Wellington S.; SOUZA, José S.; RAMOS, Elder G. **O uso de filmes no processo de aprendizagem da liderança situacional**. Artigo apresentado no Congresso de Contabilidade 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: dvl.ccn.ufsc.br/congresso_internacional/anais/6CCF/138_17.pdf. Acesso em: 20.05.2018.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 18ª. Reimpressão. Editora Cultrix, 2014.

MAXIMIANO, Antônio C. A. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MEDEIROS, Fábio H. N; MORAES, Taiza M. R. **Salve o cinema II**. Joinville: Editora Univille, 2011.

METZ, Christian. **A Significação no Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MITTERAND, Henri. **100 filmes: da literatura para o cinema**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora BestSeller, 2014.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino de história**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

MOGADOURO, Cláudia. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)**. Tese de Doutorado Universidade de São Paulo, 2011.

Disponível em:

file:///C:/Users/Definir%20Usu%C3%A1rio/Downloads/TESE_MOGADOURO_CLAUDIA%20(1).pdf. Acesso em 25.03.2018.

MONTANA, Patrick J.; CHARNOV, Bruce H. **Administração - Série Essencial**. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

MORAN, José M., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

NICOLAS, Isabella S. **O Cinema Brasileiro no Século XX**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

OLIVEIRA, João B. A.; CHADWICK, Clinton. **Aprender e Ensinar**. São Paulo: Global Editora, 2002.

ORICCHIO, Luiz Z. **Cinema de novo: um balanço crítico da retomada**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

PARRY, Roger. **A ascensão da mídia – A história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google**. São Paulo: Editora Campus, 2012.

PAULSON Jr., Henry M. **À beira do abismo financeiro**. São Paulo: Editora Campus Elsevier, 2010.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

READ, Herbert. **A Educação pela arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

REALI, Noeli. **Cinema na Universidade: possibilidades, diálogos e diferenças**. Chapecó: Argos, 2007.

REINA, Alessandro. **Cinema e Filosofia: ensinar e aprender filosofia com filmes**. Curitiba: Juruá, 2016.

ROBINSON, David. **Chaplin: Uma biografia definitiva**. Osasco-SP: Novo Século Editora, 2012.

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SABADIN, Celso. **Vocês ainda não ouviram nada: a barulhenta história do cinema mudo**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

- SALLES *et al.* **Humberto Mauro, sua vida/sua arte/sua trajetória no cinema.** Revisão de Jorge Uganda. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1978.
- SCHNEIDER, Steven J. **1001 filmes para ver antes de morrer.** Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2013.
- SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SIJLL, Jennifer Van. **Narrativa Cinematográfica: contando histórias com imagens em movimento.** Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- SILVA, Rodrigo C. da. **As Máquinas de guerra: Rambo e o ideal Reaganista (1981-1989).** Anais II Encontro Nacional de Estudos da Imagem. 12, 13 e 14 de maio de 2009. Londrina-PR.
- SILVA, Roseli P. **Cinema e Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- SIMIS, Anita. **Estado e Cinema no Brasil.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- SOBRAL, Filipe; PECI, Alketa. **Administração: teoria e prática no contexto brasileiro.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.
- SOUZA, Éder C. **Cinema e Educação histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes.** Tese de Doutorado em Educação da UFPR, 2014. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Eder%20Cristiano%20de%20Souza.pdf. Acesso em 04.04.2018.
- TAPIA, Jesús A; FITA, Enrique C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- TEIXEIRA, Inês A. de C.; LOPES, José de S.M. **A escola vai ao cinema.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- THIEL, Grace; THIEL, Janice. **Movie Takes: a magia do cinema na sala de aula.** Curitiba: Editora Aymará, 2009.
- TOULET, Emmanuelle. **O cinema, invenção do século.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Objetiva, 1988.
- VENTOSA, Victor J. **Didática da participação: teoria, metodologia e prática.** São Paulo: Edições Sesc SP, 2016.
- VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone Editora, 2014.
- VILLATORE, Marco A. César. **Inovações no direito do trabalho doméstico: teoria e prática.** Curitiba: Juruá Editora, 2016.
- WILLIAMS, Chuck. **ADM: princípios de administração.** São Paulo: Cengage, 2017.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZAGURY, Tânia. **Pensando a Educação com os pés no chão.** Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2018.