



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MIRELLY NAYARA DE OLIVEIRA ALVES DA SILVA

CINEMA NA ESCOLA: REPRESENTATIVIDADE NEGRA EM CENA

RECIFE

2021

MIRELLY NAYARA DE OLIVEIRA ALVES DA SILVA

CINEMA NA ESCOLA: REPRESENTATIVIDADE NEGRA EM CENA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, orientado pelo Prof. Ms. Bruno Fernandes Alves.

RECIFE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586cerc
c Silva, Mirelly Nayara de Oliveira Alves
Cinema na Escola: Representatividade negra em cena / Mirelly Nayara de Oliveira Alves Silva. - 2021.
50 f. : il.

Orientador: Bruno Fernandes Alves.
Inclui referências e apêndice(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2021.

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Arte/Educação. 3. Cinema. 4. Miles Morales. I. Alves, Bruno Fernandes,
orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

MIRELLY NAYARA DE OLIVEIRA ALVES DA SILVA

CINEMA NA ESCOLA: REPRESENTATIVIDADE NEGRA EM CENA

Data da defesa: 05 de março de 2021.

Horário: 10h

Plataforma/Link: Google Meet – <https://meet.google.com/bmo-bepj-esh>

Banca examinadora:

Prof. Ms. Bruno Fernandes Alves

Prof. Orientador

Profa. Dra. Ana Paula Abrahamian de Souza

Examinadora Interna

Prof. Dr. José Nilton de Almeida

Examinador Externo

Resultado: Aprovada

Reprovada

Dedico este trabalho a minha filha Helóisa,
a luz da minha vida, a qual no auge de seus
seis aninhos se enche de orgulho ao dizer
“minha mãe faz trabalhos importantes”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela dádiva da vida, pelo conforto nos momentos de incerteza e pela força para concluir mais uma jornada.

À minha avó, que por muito tempo exerceu um papel de mãe, Eurides Lins de Araújo, por toda paciência, cuidado, atenção e dedicação durante toda a minha vida. Por todas as preces pela minha segurança e sucesso. Eu não seria quem sou se não tivesse a você.

À minha tão amada filha, Heloísa, que durante toda a minha graduação se mostrou a criança mais compreensiva de todas, me apoiando de seu modo tão único e especial.

Aos meus pais, Michelle Valéria de Oliveira Lira e Wellington Hugo Alves da Silva, que estiveram do meu lado me incentivando e me dando suporte durante toda a minha formação.

Ao meu bom amigo e companheiro Henrique Matheus Felix de Oliveira, que sempre se manteve presente e prestativo, sendo meu porto seguro em todas as horas, me incentivando e acreditando no meu potencial.

Ao meu amigo de longa data, confidente e parceiro para todas as horas, Fabiano José de Lima Junior, gratidão por toda crença e admiração em mim, o caminho seria muito mais duro sem sua companhia tão leve.

À minha grande amiga e colega de curso, Elisa Maria Alves de Souza, minha companheira de todos os trabalhos, atividades e momentos especiais dessa trajetória. Se eu cheguei tão longe é porque tive você.

À minha valiosa amiga, Thais Silva Ayres de Brito, por todos os conselhos e palavras de conforto nas horas mais difíceis, e todo incentivo nas horas mais amenas. A sua presença em minha vida é algo ao qual sempre serei grata ao universo.

Ao meu estimado amigo Allan Matheus de Souza Silva, que cativou em mim o interesse pela cultura cinematográfica e incentivou diretamente a construção do tema de minha pesquisa.

Por fim, ao meu orientador Prof. Ms. Bruno Fernandes Alves por toda sua compreensão, paciência e por acreditar na minha capacidade e no potencial deste trabalho.

“A produção fílmica não se reduz a uma nova tecnologia, supostamente neutra a ser manuseada pelas educadoras e educadores no trabalho pedagógico. Mais do que um mero suporte técnico-instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social.”

(Robson Loureiro)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo apresentar o cinema como uma possibilidade pedagógica para a construção identitária negra no ambiente escolar, formulamos uma pesquisa-ação e utilizando-nos do filme Homem-Aranha no Aranhaverso, promovemos uma sessão de cinema em sala de aula para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal em Ipojuca- PE que trabalha efetivamente as determinações da lei nº10639/2003, e comprovamos que o cinema é uma possibilidade para o cumprimento com o papel socializador da escola, bem como é capaz de influenciar nos processos de construção identitária.

Palavras-Chave: Relações Étnico-Raciais. Arte/Educação. Cinema. Miles Morales.

ABSTRACT

The present work aimed to present cinema as a pedagogical possibility for the construction of black identity in the school environment. We formulated an action research and, using the movie Spiderman in the SpiderVerse, we promoted a cinema session in the classroom for a 5th grade class in a municipal school in Ipojuca-PE that effectively works with the determinations of the law #10639/2003, and we proved that cinema is a possibility to fulfill the socializing role of the school, as well as to influence the processes of identity construction.

Key-words: Ethnic-Racial Relations. Art/Education. Cinema. Miles Morales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- O Regador Regado (1895), p. 10

Figura 2- Cidade de Deus, p. 11

Figura 3- Representações do personagem Peter Parker, p. 13

Figura 4- Miles Morales: The Ultimate Spider-Man #1, p. 24

Figura 5- Comentário em Live 1, p. 26

Figura 6- Comentário em Live 2, p. 26

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I: O FENÔMENO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA	8
1.1 A NARRATIVA E A OPOSIÇÃO AO MUNDO REAL	8
1.2 O PAPEL DA IMAGEM NA NARRATIVA: O QUE É DITO SEM USAR AS PALAVRAS	9
1.2.1 OS QUATRO ASPECTOS DO PAPEL CRIADOR DA CÂMERA	11
1.3 CINEMA E SOM: UMA NARRATIVA DUPLA	13
CAPÍTULO II: CINEMA E EDUCAÇÃO	15
2.1 CINEMA NA ARTE/EDUCAÇÃO COMO UM CAMINHO PARA A LEI 10.639/03	16
CAPÍTULO III: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INFLUÊNCIA DA MÍDIA AUDIOVISUAL NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	19
3.1 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO CINEMA E A EDUCAÇÃO HOLLYWOODIANA	21
3.2 MILES MORALES: DAS HQs ÀS TELAS – UM AVANÇO PARA REPRESENTATIVIDADE NEGRA	23
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA.....	28
4.1 O TIPO DE PESQUISA.....	28
4.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	29
4.3 O PROJETO DE INTERVENÇÃO	29
4.4 RELAÇÃO ENTRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	30
CAPÍTULO V: ANÁLISE DE DADOS	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
APÊNDICES.....	43

INTRODUÇÃO

Após realizar estudos e trabalhos nas áreas de Educação para Relações Étnico-raciais¹ e Arte/Educação², resolvi buscar uma temática que as unisse de forma mais atual e tecnológica, vendo no Cinema no ambiente escolar o caminho para construção de saberes e da identidade étnica nas infâncias.

Acreditamos na importância da implementação de práticas pedagógicas antirracistas e na inovação das práticas como um meio de educar para a equidade e diversidade, nos apoiando na lei nº 10.639/2003, que destina a área da Arte como uma das responsáveis pela disseminação do conhecimento acerca das temáticas afro-brasileiras. O presente trabalho terá como objetivo explicitar a importância de o cinema ser reconhecido e estudado enquanto Arte no ambiente escolar, paralelamente à sua importância na construção e fortalecimento da identidade negra na infância através da representatividade positiva.

Vislumbrando a escola como um fator importante na construção da nossa identidade e cidadania, e não apenas de conteúdos acadêmicos, acreditamos que a importância deste trabalho no âmbito social se dê em avaliar e explicitar os impactos causados pela representatividade na construção da identidade étnico-racial das crianças negras, bem como a ideia de diversidade racial nas crianças pertencentes à outras etnias. A presença de atores negros em posições que não a de subalternidade pode ser o pontapé inicial para que uma criança possa se identificar e se imaginar nesses espaços ocupados por muito tempo por uma indústria cinematográfica que valoriza o padrão eurocêntrico de viver e se relacionar com o meio.

Tendo dito isto, iniciamos a construção de um projeto interventivo que buscasse compreender como o cinema no ambiente escolar poderia influenciar na construção da identidade negra na infância. Construimos nosso marco teórico com base em estudos acerca do fenômeno da Linguagem Cinematográfica, a relação entre Cinema e Educação e as determinações legais contidas na lei nº10639/2003, e, por fim, a relação entre cultura cinematográfica e a negritude, tomando como centro da

¹ Vide: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 7., 2018, Recife. **A importância da Educação Afro-brasileira e Africana na Educação Infantil:** anais do VII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2018, p. 10.

² SOUZA, Elisa Maria Alves de.; SILVA, Mirelly Nayara de Oliveira Alves da. **Relato de Experiência:** Possibilidades do uso da fotografia na Prática Pedagógica. 2018, no prelo.

discussão o surgimento de Miles Morales das HQs até seu primeiro – e até então único – filme.

Optamos pelo filme *Homem-Aranha no Aranhaverso*, inicialmente por ser enquadrar nos critérios que estabelecemos: precisávamos de um filme que fosse atrativo para o grupo focal pensado para pesquisa, uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental, e que possuísse um protagonista negro cuja atuação no filme fosse de encontro ao padrão estabelecido do que é *ser negro* na cultura fílmica.

Homem-Aranha no Aranhaverso apresenta nas telas de cinema o Novo Ultimate Homem Aranha, Miles Morales, um jovem negro morador do subúrbio de Nova York que em sua trama descobre ser o novo Homem-Aranha e conta com outros Homens-Aranha de diferentes dimensões para salvar o (seu) mundo. O filme conta com uma trilha sonora que traz uma interligação com a narrativa e as cenas de ação e o personagem possui uma história de plano de fundo humanizada e consistente, que o aproxima da realidade e pela qual conhecemos suas relações familiares, seu conflito com a escola, etc..

Correlacionando a realidade apresentada no filme com a turma participante da pesquisa em questão, levantamos como hipóteses um possível distanciamento dos alunos com o personagem principal, um escasso contato com a cultura fílmica e as tensões raciais trazidas no filme não serem absorvidas pelos alunos. No entanto, no desenrolar do trabalho em campo, as duas primeiras foram invalidadas, devido a aproximação da escola com a Arte e com a Lei nº 10.639/2003. Diante disso, foi percebido uma maior abertura ao projeto interventivo proposto, e a existência de todo um aparato audiovisual na instituição (Datashow, computador com acesso à internet e caixa de som) auxiliou no processo de promover uma sessão de cinema em sala de aula com uma qualidade excepcional. No que diz respeito a terceira e última hipótese, de que as tensões raciais não seriam absorvidas, a consideramos parcialmente confirmada, dado os caminhos reflexivos inesperados que foram tomados pelas crianças.

Nosso objetivo geral consistiu em explicitar a importância do cinema como uma forma de Arte que contribui para a construção identitária da criança negra no ambiente escolar, e, tivemos como objetivos específicos apresentar o cinema como uma forma de Arte a ser vivenciada na escola e como uma forte ferramenta na construção identitária, haja vista que a consideramos como a forma de Arte mais influente da atualidade – indo ao encontro de alguns teóricos que abordaram essa temática – e,

por fim, avaliar os impactos causados ao grupo focal após vivenciar a sessão e a roda de diálogos promovida acerca do filme Homem-Aranha no Aranhaverso.

Após a análise dos dados obtidos durante nosso projeto interventivo, percebemos que o cinema em sala é uma possibilidade para o cumprimento do papel socializador da escola, bem como influencia e direciona a construção identitária dos sujeitos.

CAPÍTULO I: O FENÔMENO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

Para iniciar este trabalho, não poderemos fugir de um fato: cinema é Arte, e como diz Martin (2013), o cinema é a forma de Arte mais importante e influente de nossa época por possuir uma forma única de exprimir através de suas obras uma visão de mundo capaz de influenciar os costumes de toda uma geração e despertar as mais diferentes interpretações de um mesmo momento, “ficamos mais comovidos com a representação que o filme nos oferece dos acontecimentos do que pelos próprios acontecimentos” (Martin, 2013). Este misto de sensações capaz de criar essas diferentes interpretações se deve ao fenômeno da linguagem ou narrativa cinematográfica.

A narrativa cinematográfica se trata do conjunto de fatores presentes na arte cinematográfica. A narrativa possui um potencial único e original em comparação as demais formas de fazer Arte, que conforme Martin (2013):

advém essencialmente de sua onipotência figurativa e evocadora, de sua capacidade única e infinita de mostrar o invisível tão bem quanto o visível, de visualizar o pensamento juntamente com o vivido, de lograr a compenetração do sonho e do real, do impulso imaginativo e a prova documental, de ressuscitar o passado e atualizar o futuro, de conferir a uma imagem fugaz mais pregnância persuasiva do cotidiano é capaz de oferecer. (MARTIN, 2013, p. 19)

Gaudreault (2009) explica a narrativa cinematográfica enquanto um objeto material, algo com começo e fim, mesmo afirmando a existência de filmes que sugerem uma sequência, a trama principal de uma narrativa tem seus pontos de início e final determinados, pontos esses que são conhecidos pelo espectador por meio dos caminhos tomados pelos personagens no decorrer do filme. Mesmo nos filmes com finais “cíclicos”, há um começo, meio e fim, fazendo com que a história continue somente na imaginação do espectador.

1.1 A NARRATIVA E A OPOSIÇÃO AO MUNDO REAL

Gaudreault (2009) se baseia na teoria criada por Laffay, que explica o fenômeno da narrativa cinematográfica como uma oposição ao mundo, pois a narrativa, diferente do mundo “real”, possui características como: um determinismo rigoroso, uma trama lógica, é ordenada por um grande “mostrador de imagens”, e, os filmes possuem a singularidade de nos contar a história de maneira simultânea a sua representação, enquanto o mundo real “apenas é”.

Conforme Gaudreault (2009, p.34), "se o real não é proferido por ninguém, a *fortiori* ele 'jamais conta histórias'", portanto, a narrativa, mesmo quando baseada em histórias reais, não pode e não é visto pelo público como algo real, por se tratar de um recorte de um acontecimento que se passa em uma época passada, não refletindo o *aqui e agora*. Esse pensamento também é explorado por Martin (2013) que afirma que o que a narrativa traz, é um recorte do que é real sob a perspectiva dos criadores do filme, a narrativa com seus recursos faz com que até mesmo as cenas mais comuns no mundo real se tornem extremamente tocantes nos filmes, como por exemplo, um mendigo em frente a uma padaria ou restaurante, é uma cena comum na maioria das sociedades, mas quando visto em um filme, pode nos causar um grande impacto.

1.2 O PAPEL DA IMAGEM NA NARRATIVA: O QUE É DITO SEM USAR AS PALAVRAS

Na narrativa cinematográfica, a imagem assume o papel de "narrador invisível", mas o que seria ele? Se trata da história contada através das imagens presentes no filme, tomaremos como exemplo o pequeno texto de Gaudreault (2009), extraído de "O regador regado", de Lumière (1895):

Era uma vez um jardineiro muito preocupado porque estava atrasado em seu trabalho. O sol batia tão forte nesse dia que ele se perguntava se teria coragem de regar todas as suas plantas, que contavam centenas e que ele havia cultivado no jardim de seus riquíssimos patrões. Ele também ficou muito contrariado quando seu sobrinho, recém-chegado e visitando-o para passar as férias de verão, decidiu pregar-lhe uma peça. Chegando de maneira sub-reptícia atrás de seu tio, que está ocupado em controlar o jato da mangueira, o jovem peralta interrompeu o fluxo d'água pressionando fortemente seu pé sobre a parte da mangueira que repousava sobre o chão. Intrigado, o jardineiro examinou imprudentemente a saída da mangueira, que não respondia mais. Esperando por isso, o moleque retirou rapidamente seu pé, com o resultado que podemos facilmente imaginar. Indignado e... molhado, o jardineiro se sentiu no dever de alcançar o engraçadinho e lhe deu umas palmadas, na minha opinião bem merecidas. (GAUDREULT 2009, p. 39.)

O texto acima ilustra bem um dos papéis principais da imagem na narrativa, dizer o que não é propriamente dito. A descrição das ações acima ocorre sem a necessidade de um narrador ou de qualquer informação por escrito, se encarregando de explicar todo enredo apenas com a reprodução das imagens, a narração está presente, no entanto, a câmera assume o papel de "narrador invisível", descrevendo

características como: o clima em que se passa história, o padrão de vida dos patrões para quem o jardineiro trabalha e seu ponto de vista sobre a punição dada pelo jardineiro se utilizando das ferramentas de imagem, possibilitadas pelo uso da câmera na arte cinematográfica.

Figura 1- O Regador Regado (1895)



Fonte: Prints retirados no YouTube ³

Essa é uma característica que pode ser percebida não somente em filmes do cinema mudo, com o exemplo dado por Gaudreault (2009), mas também em obras sonoras contemporâneas, como apresenta a Profa. Gloria Elena, em sua palestra para o TED – *Ideas Whort Spreading* –, intitulada *Cinema na Sala de Aula: Diálogos Possíveis*⁴, na qual fala de uma possibilidade de percepção temporal proporcionada pela estética da imagem no filme *Cidade de Deus*, onde cada uma das três épocas retratadas pelo filme contam com uma paleta de cores que vai desde as cores mais quentes, passando por tons mais frios e tons de cinzas, que auxiliam o espectador a demarcar a linearidade dos acontecimentos, agindo como um “narrador invisível” como Gaudreault (2009) nomeia.

³ O vídeo na íntegra pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=G1kMuWOf3k>

⁴ A palestra pode ser conferida em: https://www.youtube.com/watch?v=Xy_Cj5SBVYo.

Figura 2- Cidade de Deus



Fonte: Prints tirados de Cidade de Deus (City of God) - Trailer Português⁵

Martin (2013) define quatro funcionalidades da câmera na arte cinematográfica que conferem a ela o papel de narradora invisível (apesar de o autor não se utilizar desse conceito). São elas: os enquadramentos, os diversos tipos de planos, os ângulos de filmagem e os movimentos de câmera.

1.2.1 OS QUATRO ASPECTOS DO PAPEL CRIADOR DA CÂMERA

Os enquadramentos, conforme Martin (2013), constituem a primeira característica da câmera como participante ativa na narrativa, através dos registros realizados nos mais diversos enquadramentos, a câmera transforma o mundo real em matéria artística. Os enquadramentos nada mais são do que a maneira como o diretor idealiza e organiza o recorte do mundo real que ele quer transmitir na tela.

A princípio, os enquadramentos tinham como única função delimitar o espaço correspondente ao que deveria ser exibido, como em uma peça de teatro, a câmera permanecia fixa durante toda a filmagem. Com o passar do tempo, novas funções foram atribuídas aos enquadramentos, Martin (2013) nos aponta cinco dessas funcionalidades descobertas, são elas: (1) deixar certos elementos de fora da ação do enquadramento, numa cena em que cause grande choque, apenas os rostos vidrados dos personagens são registrados; (2) mostrar apenas um detalhe significativo ou simbólico, como os pés do mocinho descendo uma escada antes de dar de cara com uma assombração; (3) compor de maneira arbitrária e sem naturalidade, o conteúdo de um enquadramento, ou seja, se utilizar de símbolos para representar algo sentido pelo personagem, como uma grande estrada sendo vista de cima enquanto

⁵ O trailer na íntegra pode ser conferido em: <https://www.youtube.com/watch?v=nBWtTrLxUjM>

um homem caminha lentamente por ela, para representar o cansaço e a distância que ainda será percorrida; (4) modificar o ponto de vista normal do espectador, novamente de maneira simbólica, um enquadramento na vertical, transmitindo a raiva de uma mulher segurando uma faca ao entrar no quarto e flagrar a infidelidade de seu marido; e, por fim, (5) jogar com a terceira dimensão do espaço, num enquadramento em que a câmera se aproxima lentamente do rosto do vilão dado como morto e o mesmo abre os olhos repentinamente no fim do filme.

A respeito dos diversos tipos de plano, Martin (2013) nos explica que a escolha do plano é condicionada pela clareza necessária à narrativa, ou seja, a narrativa determina o plano a ser utilizado, se lidamos com uma narrativa que exige uma dramaticidade do ator, o primeiro plano é utilizado, haja vista a possibilidade dada pelo primeiro plano, que Martin (2013) descreve como “uma invasão do campo da consciência” (p. 42).

O plano geral surge como uma ferramenta para exprimir emoções até mesmo controversias, pois assim como pode exprimir a impotência e a solidão, o plano geral também é capaz de representar a contemplação do protagonista diante da visão de algo tão desejado, a integração do sujeito a paisagem, Martin (2013) fala também da existência de um *primeiríssimo plano*, que podemos definir como um *close*, uma aproximação exacerbada em um detalhe ou um objeto, como por exemplo: uma aproximação na boca de um personagem enquanto o mesmo profere algo com o objetivo de causar uma tensão ou dar uma grande revelação.

O terceiro aspecto refere-se aos ângulos de filmagem, que conforme Martin (2013), quando não utilizados para corresponder à uma ação, podem adquirir um significado psicológico preciso. Dividindo assim o uso dos ângulos em pontos de vista objetivos e pontos de vista subjetivos. Quando a cena é fotografada de baixo para cima, chamamos de *contra-plongée* e seu efeito subjetivo consiste em oferecer um ar de superioridade ao personagem em cena, lhe conferindo ênfase, uma valorização exacerbada, indo em direção contrária, temos a *plongée*, a fotografia que é realizada de cima para baixo, tendendo a passar a imagem de um sujeito derrotado, pequeno ou desanimado.

Martin (2013) pontua ainda os chamados *enquadramento desordenado* e *enquadramentos inclinados*. O enquadramento desordenado em sua perspectiva subjetiva tem como objetivo transmitir a agitação sentida pelos personagens em cena, enquanto na objetiva, ele pode representar um fator natural, como um tremor de terra

ou uma forte tempestade. Finalmente, os enquadramentos inclinados, em seu ponto de vista subjetivo, podem dar o ponto de vista de um personagem que não se encontra de pé, como por exemplo, a visão de alguém hospitalizado, percebendo a aproximação de seu visitante, e, de seu ponto de vista objetivo, é capaz de dar a impressão da realização de um feito de grande esforço físico, como empurrar algo pesado em uma subida íngreme.

O quarto e último aspecto criador trabalhado por Martin (2013) são os movimentos de câmera. Os quais ele divide em sete funções principais: acompanhamento de um personagem ou objeto, criação da ilusão do movimento de um objeto estático, descrição de um espaço ou de uma ação, definição de relações espaciais entre dois elementos, realce dramático de um personagem ou de um objeto, expressão subjetiva do ponto de vista de um personagem em movimento e expressão da tensão mental de um personagem.

Destas sete funções supracitadas, Martin (2013) classifica as três primeiras como funções descritivas, ou seja, tem como papel ambientar o telespectador, mostrar mais do local em que a trama se passa, enquanto as quatro últimas são classificadas como funções de valor dramático, nas quais os movimentos de câmera desempenham um papel de atribuir um significado material ou psicológico a personagens ou objetos, significados estes que serão de suma importância para o desenvolvimento da história.

Contudo, além das funções descritivas e dramáticas, Martin (2013) também pontua a existência de uma função rítmica, que agregam um valor estético ao filme na representação de cenas de intenso movimento e imersão em sentimentos, em suas palavras: “[...] os movimentos de câmera valem às vezes simplesmente pela sua pura beleza, pela presença viva e envolvente que conferem mundo material e pela intensidade irresistível de seu desenrolar lento e longo” (MARTIN, 2013, p. 49).

1.3 CINEMA E SOM: UMA NARRATIVA DUPLA

Gaudreault (2009) fala de cinema sonoro como uma dupla narrativa, por vezes, o autor cita exemplos em que a sonoridade, especificamente os diálogos, nos guiam na percepção do filme, em suas palavras: “tudo é feito para que o diálogo, ou geralmente a voz, reduza a ambiguidade dos enunciados visuais” (GAUDREULT, 2009, p. 43).

Podemos exemplificar da seguinte maneira: no primeiro plano, dois jovens estão almoçando em um restaurante, no segundo vemos a moça caminhando na rua

e no terceiro, ela está em casa falando ao telefone. A presença de um diálogo nessas cenas faz com que possamos compreender o real significado do que aconteceu nessas cenas, se o jovem disser a moça “foi ótimo passar esse momento com você, me ligue quando chegar em casa”, já saberemos do que se trata o segundo e o terceiro plano, excluindo ambiguidades que poderiam surgir na imaginação do espectador.

Contudo, assim como o diálogo, músicas e ruídos também contribuem para construção dessa dupla narrativa, Gaudreault (2009) as descreve como as partes de uma orquestra, que juntamente com os outros elementos presentes no audiovisual, tocam ora de maneira uníssona, onde contribuem para fomentar a ação que está sendo realizada em um ou mais planos de imagem, ora se contradizendo, ou servindo de ponte para os próximos acontecimentos.

Elena (2014), em sua palestra citada anteriormente, também trata sobre esse papel fomentador da ação, possibilitado pela trilha sonora na narrativa, de maneira bem exemplificada na cena marcante do filme *Psicose* (1961), de Alfred Hitchcock, onde a mulher é surpreendida pelo assassino enquanto toma banho, em suas palavras:

[...] Ela é cortada pela faca, né [sic.], ela é cortada pela transversalidade dos pingos da água, ela é cortada pela montagem do filme, pela maneira como ele é fragmentado, e ela é cortada por esses acordes de violino. (ELENA, 2014)

Na mesma palestra, Elena (2014) fala das três camadas de som existentes (e presentes na mesma obra supracitada) na arte cinematográfica (não necessariamente em todas as obras, mas as possíveis): a representativa, que é som provocados pelos passos, pelas gotas de chuveiro, os diálogos, que acrescentam um sentido para as imagens, construindo um sentido na narrativa que poderia se perder na conexão e mudança de um plano para outro, e a trilha sonora, que cresce sentido as ações, fornece pistas para os acontecimentos seguintes.

CAPÍTULO II: CINEMA E EDUCAÇÃO

Cinema e educação andam juntos há muito mais tempo do que pensamos. Desde 1936, Roquete Pinto já afirmava a existência de uma função pedagógica nos grandes meios de comunicação (FABRIS, 2008, p. 118 *apud* ALMEIDA, 2017, p. 2), contudo, na atualidade o cinema têm sido cada dia mais estudado como um fenômeno dentro do ambiente escolar nas mais diversas perspectivas, tendo as duas seguintes como principais: quando o cinema é utilizado como um instrumento ou complemento para outras disciplinas, ou como um real integrante no cumprimento do papel socializador da escola (ALMEIDA, 2017), sendo esta segunda, a perspectiva adotada para realização deste trabalho.

Rosália Duarte (2002), em sua obra *Cinema & escola* afirma a relevância do cinema no processo de socialização presente na escola, em suas palavras: “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17).

Duarte (2002) traz a importância do trabalho com filmes de maneira integral (desde que adequados a faixa etária dos alunos), onde o filme surge para provocar uma reflexão, uma discussão acerca das temáticas por ele levantadas, que, no ambiente escolar, pode ser extremamente útil, não somente aliada as questões de conteúdos curriculares, com os ditos “filmes educativos”, mas também com o uso de obras diversas, para que a escola cumpra com seu papel de formar o cidadão, pois, conforme a mesma:

[...] os filmes ‘funcionam’ como porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles. Mesmo aqueles considerados ruins (e esse julgamento é sempre subjetivo) podem despertar o interesse e estimular a curiosidade em torno de temas e problemas que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta. [Grifo da autora] (DUARTE, 2002, p. 90)

Uma visão semelhante é trazida por Holleben (2007, p. 9) que se apoia em Napolitano (2005) para argumentar que o cinema na escola possibilita um reencontro da escola com a cultura e a cotidianidade, pois somente o cinema é um campo capaz de unir estética, lazer, ideologia e valores complexos em uma única obra.

Duarte (2002) ainda fala sobre como a adição do cinema à prática pedagógica pode promover oportunidades de ensino sobre respeito e valorização de crenças e

costumes dos mais diversos grupos sociais que integram a sociedade, visto que: “a imagem em movimento tende a colocar ao alcance do espectador realidades e experiências muito distintas das dele.” (p. 92)

Contudo, para que este seja capaz de cumprir com tais possibilidades, Duarte (2002) esclarece e defende que é necessário que haja conhecimentos prévios sobre teoria cinematográfica por parte dos professores, que o filme não seja apresentado como um reforço, ilustração dos conteúdos ou momento de lazer, mas sim como uma fonte de conhecimento, e ato de assisti-los seja um momento ensino-aprendizagem.

Filmes não são decalques ou ilustrações para “acoplarmos” aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam. Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso. [Grifo da autora] (DUARTE, 2002, p. 95)

2.1 CINEMA NA ARTE/EDUCAÇÃO COMO UM CAMINHO PARA A LEI 10.639/03

Como já tratamos previamente, defendemos neste trabalho o cinema não somente como Arte, mas como a forma de Arte mais influente na contemporaneidade⁶, e nos apoiamos em Duarte (2002) para reafirmar o potencial educativo do cinema, assim como as demais formas de arte trabalhadas na escola. No ambiente escolar, o Ensino da Arte divide-se em quatro modalidades– Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – o cinema encaixa-se na primeira delas, e para além dos autores aqui mencionados, o potencial educativo presente em tais linguagens também é afirmado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) onde no caderno destinado ao Ensino da Arte os objetivos do componente curricular são apresentados da seguinte maneira:

Reforçar e valorizar a herança cultural, artística e estética dos alunos, além de ampliar seus olhares e escutas sensíveis, e formas expressivas através de experiências estéticas e poéticas com base nas inter-realidades que eles conhecem ou possam vir a conhecer (BRASIL, 2012, p.27 *apud* BRASIL, 2015, p. 9).

Corroborando com tais objetivos, no ano de 2016, Ana Mae Barbosa em entrevista a revista *Época*, quando questionada sobre qual a importância dessas

⁶ Sob a perspectiva de Martin (2013) e Gaudreault (2009), o cinema é a forma de Arte mais importante e influente de nossa época, por seu potencial único de reproduzir suas narrativas ao público de maneira capaz de influenciar toda uma geração.

modalidades para a educação básica, a pesquisadora foi um pouco mais além, ao afirmar que:

“no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. A minha geração fez sua educação emocional a partir de filmes de Hollywood, o que é uma barbaridade.” (BARBOSA, 2016)

Tal educação Hollywoodiana, como veremos mais a frente, é pensada para formar e promover um ideal de sujeito, a produção cinematográfica não é e não deve se considerada uma zona neutra, bem como as demais modalidades artísticas, o que nos leva a refletir sobre a importância de que no ensino da arte seja efetivo e que nele resida a interculturalidade, para que por meio desta, os estudantes sejam capazes de conhecer as mais diferentes formas de ser e representar, pois:

[...] é preciso garantir as aprendizagens *específicas* das linguagens da dança, do teatro, das artes visuais e da música, as quais possuem suas epistemologias próprias, de modo a contemplar também a aprendizagem da Arte e da cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, conforme garantido pelas Leis de n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2012, p. 28 *apud* BRASIL, 2015, p. 9, grifos dos autores)

A lei nº 10.639/2003, que foi posteriormente alterada pela lei 11.645/2008, já completou mais de uma década e ainda encontramos dificuldades e/ou reforços sobre a importância da mesma ser levada em consideração na prática docente, em fazer esta determinação ser apreendida e incluída no cotidiano escolar. Mas o que a lei determina? A lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, do ensino fundamental ao médio, nas redes públicas e privadas de ensino, vide na íntegra:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o

currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Como podemos observar no parágrafo segundo, a Arte é uma das áreas enfatizadas para o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, quanto a isso, Ana Mae Barbosa, em entrevista supracitada, fala sobre a importância dessa interculturalidade e sobre como ela é benéfica para a quebra de preconceitos.

[...] as artes alargam a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diversos códigos, não só com o europeu e o norte-americano branco, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos. (BARBOSA, 2016)

Com isto, defendemos que o trabalho com o cinema em sala, seguindo as determinações da lei nº10639/2008, é um caminho possível para construção de saberes culturais de forma abrangente, representativa e dotada de sensibilidade, podendo promover reflexões sobre preconceitos e uma ressignificação acerca de conceitos já estabelecidos.

CAPÍTULO III: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INFLUÊNCIA DA MÍDIA AUDIOVISUAL NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) apontam caminhos para um trabalho pedagógico antirracista (apesar de não se utilizar deste termo) nas instituições educacionais brasileiras, o documento reconhece que, apesar das desigualdades sociais e do racismo não se originarem na escola, a mesma não é um campo neutro de ideias e é perpassada por estes e demais fatores presentes na sociedade. A escola é um espaço que nos prepara para agir com e na sociedade enquanto cidadãos, e é de suma importância que temáticas raciais sejam abordadas nas instituições de ensino para que os sujeitos negros sejam capazes de reconhecer e valorizar suas raízes, bem como os pertencentes à demais etnias conheçam, entendam e respeitem a cultura afro-brasileira e africana.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 15)

Para que a escola consiga o êxito no cumprimento de tal papel, as diretrizes apontam para a necessidade de que as práticas pedagógicas não sejam improvisadas, mas sim planejadas e pensadas, é necessário que os profissionais da educação se desfaçam de suas mentalidades racistas e se voltem para práticas educacionais que não se resumam a discursos, mas aliem teoria, prática, experiência e dialoguem com as especificidades locais, construindo assim pedagogias de combate ao racismo focadas na realidade vivenciada pela comunidade escolar em que os educadores se encontram.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16)

Partindo para o papel das instituições educacionais, as diretrizes indicam que a elas competem a responsabilidade de acabar com a visão da figura do negro somente enquanto um grupo escravizado no passado por meio do investimento em formações e na promoção da criação de projetos continuados que envolvam a comunidade escolar como um todo, tendo como referência os seguintes princípios: (1) consciência política e histórica da diversidade, (2) fortalecimento de identidades e de direitos e (3) ações educativas de combate ao racismo e discriminações.

Como neste capítulo pretendemos nos debruçar em reflexões sobre a educação para relações étnico-raciais – baseando-nos no documento que a regulamenta – e os processos de construção identitária através da mídia (especificamente o audiovisual), discorreremos sobre as determinações contidas no segundo princípio: como as pedagogias de combate ao racismo, ou pedagogias antirracistas, podem contribuir no fortalecimento de identidades e de direitos. Segundo as diretrizes, este princípio tem como função orientar para práticas que provoquem o:

- O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
 - O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
 - Os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
 - O combate à privação e violação de direitos;
 - A ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- As excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (BRASIL, 2004, p. 19)

Tomando como referência o segundo e o último ponto norteador da construção de práticas, que consistem no rompimento de imagens negativas arraigadas na mídia e na necessidade de universalização, com qualidade, de conhecimentos acerca da cultura afro-brasileira até mesmo nas periferias urbanas e zonas rurais, nos apoiaremos em Prysthon (2016) que se debruça nos estudos da relação entre diferença, identidade, representação, estereótipos e cinema sob a perspectiva de Stuart Hall. Conforme a autora, os estudos de Hall acerca dos estereótipos ocasionaram mudanças nos estudos cinematográficos, com ênfase para a análise dos personagens trazidos pelas obras e a maneira negativa como eram expostos os

grupos socialmente marginalizados, resultando no movimento de transcodificação como resposta, movimento este que Prysthon explica como uma maneira de utilizar-se dos estereótipos para combatê-los, numa jornada de ressignificação do personagem, em suas palavras:

A transcodificação busca reverter o estereótipo e neutralizar as imagens negativas, tendo como contraestratégia também a consciência da representação racial através das próprias formas estereotípicas, sendo uma contestação que se dá dentro do próprio estereótipo, assumindo-o e tornando-o permeável à instabilidade, ao estranhamento, à rasura. (PRYSTHON, 2016, p. 81-82)

3.1 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO CINEMA E A EDUCAÇÃO HOLLYWOODIANA

Kênia Freitas (2016) em seu artigo *A (não) representação negra no cinema* traça a trajetória do negro no cinema, iniciando pelo filme dirigido por D.W. Griffith, *O nascimento de uma nação*, no qual ela descreve os primeiros estereótipos atribuídos a população negra no cinema Hollywoodiano - antes de mais nada, o papel sequer foi representado por pessoas negras, eram atores brancos fazendo *blackface*⁷. O filme levantou a bandeira da propagação de ideologias racistas que permeavam os EUA, ao retratar homens negros de uma perspectiva quase animalésca, representados como irracionais, predadores de mulheres brancas, cuja única maneira de manter a integridade e bons valores familiares seria com a intervenção da Ku Kux Klan⁸, para exterminar a “ameaça do homem negro”. Freitas (2016) nos aponta que *O nascimento de uma nação* teve repercussão tamanha, que foi responsável pelo renascimento da KKK em diversos estados dos EUA, comprovando que o cinema nunca foi ideologicamente neutro, já era de conhecimento da indústria que as obras cinematográficas possuem um grande potencial de influenciar a sociedade. Em suas palavras:

As artes e as tecnologias são frutos do trabalho e das relações humanas que se dão em sociedade, influenciadas por fatores econômicos, históricos e estruturais que organizam essa sociedade. Assim, o primeiro filme narrativo clássico não é racista por um equívoco de seus produtores e diretor; ele o é porque o pensamento

⁷ Técnica racista comum na origem do cinema, que consistia na utilização de maquiagem para escurecer apenas o rosto dos atores. (FREITAS, 2016)

⁸ A Ku Kux Klan é um movimento terrorista que foi formado por supremacistas brancos nos Estados Unidos logo após a Guerra Civil Americana (entre 1865 e 1866), e tem como objetivo a promoção de ideais racistas e perseguição a afro-americanos e seus aliados defensores dos direitos deste grupo.

destes estava de acordo com os parâmetros dos artistas, dos financiadores, dos distribuidores da arte e de grande parte do seu público naquela época. (FREITAS, 2016, p. 12)

Nos dias atuais com o crescimento da pressão por representatividade negra e reconhecimento de atores e atrizes negros, Hollywood não têm tolerado mais discursos tão abertamente preconceituosos (FREITAS, 2016), contudo, em grandes premiações ainda podemos observar a presença de um processo de invisibilização de artistas negros e suas produções.

Conforme supracitado, percebemos que o cinema tem provado sua influência nos diversos campos sociais nos quais toca com suas obras. Holleben (2009, p.33) afirma que isso se deve a uma pedagogia cultural: “as mídias de forma geral têm produzido um tipo de sujeito”, é ingênuo falar que os personagens criados são ao mero caso, há uma intencionalidade desde o seu processo de criação para que um conjunto de características seja impulsionado e tido como ideal, e essas representações sociais de gênero, raça e classe social são bem demarcadas, mesmo que sutilmente.

E esse processo de construção desse sujeito ideal não se limita ao cinema de *live action*, o cinema de animação, tido por Cocteau e D’Elia como “a mais nobre das artes”, graças ao seu potencial de alimentar o imaginário por meio de suas experiências visuais e sonoras únicas, também traz consigo um estilo de vida a ser apresentado, vendido ao público, pois, conforme Neves: “ele também pode e nos permite reflexões e questionamentos sobre a percepção que temos da realidade, da sociedade e do mundo” (HOLLEBEN, 2009, p. 35 *apud* NEVES, 2007, p. 103).

Com isto em mente, ao revisitar diversas obras audiovisuais onde o personagem do Homem-Aranha pode ser visto, vemos claramente que o sujeito construído, apesar de ter características de sua personalidade e faixa etária alteradas, o padrão de branquitude se repete, não somente nas representações em *live action*, mas também nas animações:

Figura 3- Representações do personagem Peter Parker



Fonte: Elaborado pelo autor⁹

Trata-se de uma mensagem sutil de que mesmo com o passar de tantas décadas, o popular herói só pode ser representado e tido como uma figura americana, branca e masculina, adaptando-se aos gostos e estéticas predominantes de cada época. O herói só é representado na figura de um jovem negro no ano de 2011, com o surgimento de Miles Morales nas HQ's, onde, atualmente, ele representa oficialmente Ultimate Homem-Aranha no Universo Marvel, no entanto, sua única aparição nas telas de cinema se deu em seu próprio filme de animação.

3.2 MILES MORALES: DAS HQs ÀS TELAS – UM AVANÇO PARA REPRESENTATIVIDADE NEGRA

Em *Who is afraid of a black Spider(-Man)?*, Ora C. McWilliams (2013) fala sobre o surgimento do personagem Miles Morales no Universo Ultimate, criado pela Marvel. McWilliams (2013) descreve a criação do Universo Ultimate no ano de 2001 como

⁹ Peter Parker (1967) pode ser conferido em: <http://infantv.com.br/infantv/?p=3235>
 Peter Parker (1981) pode ser conferido em: [https://marvelanimated.fandom.com/wiki/Spider-Man_\(Productions_Universe\)](https://marvelanimated.fandom.com/wiki/Spider-Man_(Productions_Universe))
 Peter Parker (1994) pode ser conferido em: https://marvelanimated.fandom.com/wiki/Episode:Night_of_the_Lizard
 Peter Parker (1999) pode ser conferido em: [https://spiderman.fandom.com/wiki/Spider-Man:_Unlimited_\(1999_TV_series\)/Gallery](https://spiderman.fandom.com/wiki/Spider-Man:_Unlimited_(1999_TV_series)/Gallery)
 Peter Parker (2003) pode ser conferido em: [https://marvel.fandom.com/wiki/Peter_Parker_\(Earth-760207\)](https://marvel.fandom.com/wiki/Peter_Parker_(Earth-760207))
 Peter Parker (2008) pode ser conferido em: [https://hero.fandom.com/wiki/Spider-Man_\(The_Spectacular_Spider-Man\)](https://hero.fandom.com/wiki/Spider-Man_(The_Spectacular_Spider-Man))
 Peter Parker (2012) pode ser conferido em: <https://thedailybugle.fandom.com/wiki/Spider-Man>
 Peter Parker (2017) pode ser conferido em: https://marvel.fandom.com/wiki/Marvel%27s_Spider-Man_Origin

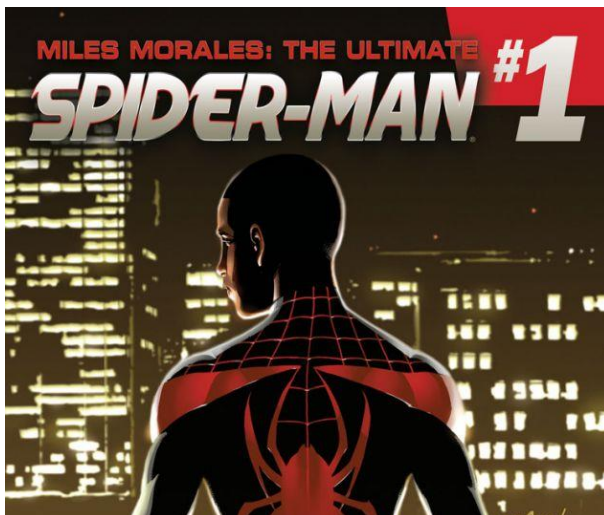
uma jogada de marketing para atrair novos fãs para os *comics*¹⁰ através de novas histórias que não necessitariam de um conhecimento prévio de toda a cronologia anterior dos personagens pelo público. No entanto, após dez anos de criação e comercialização de *comics* do Universo Ultimate, este também estava se tornando mais complexo e difícil para atrair novos leitores, levando-os a decisão de matar a versão primeira de identidade do Homem-Aranha, Peter Parker.

Em paralelo a tais acontecimentos, na internet, especificamente no Twitter, erguia-se uma campanha pelo primeiro Homem-Aranha negro, a ser representado pelo ator Donald Glover. McWilliams (2013) define este como um momento divisor de

Figura 4- Miles Morales: The Ultimate Spider-Man #1

águas, no qual parte dos fãs, inclusive alguns diretores e escritores acreditaram na necessidade de uma repaginação multirracial na obra, enquanto outros acreditavam que o Homem-Aranha já era a representação de um público muito específico, que independia da cor da pele. Contudo, após a forte repercussão midiática, a Marvel se posicionou oficialmente e publicou a *comic* que dava fim a história de Peter Parker enquanto Homem-Aranha no Universo Ultimate, intitulada “A morte do Homem-Aranha”. Dando assim, oficialmente, início a saga de Miles Morales.

Figura 4- Miles Morales: The Ultimate Spider-Man #1



Fonte: Marvel

Este movimento de alteração “radical” da identidade do personagem é nomeado por Worlds e Miller (2019) como uma prática *racebending*¹¹, no entanto,

¹⁰ *Comics* trata-se de um termo de origem inglesa utilizado nos Estados Unidos para referir-se as histórias em quadrinhos lá produzidas.

¹¹ *Racebending* é um termo criado para descrever situações em que a raça ou etnia de um personagem é alterado para fins de adaptações de obras.

assim como tais autores, nos apoiamos nas palavras de Ebony Elizabeth Thomas e Amy Stornaiuolo que veem tal prática como um “processo pelo qual as pessoas remodelam narrativas para representar uma diversidade de perspectivas e experiências que muitas vezes faltam ou são silenciadas nos textos, mídia e discurso popular.” (*apud* Worlds e Miller, 2019, p. 45)

Alguns anos após a estreia de Miles como Homem-Aranha, surge o projeto de seu primeiro filme, sendo este em formato de animação intitulado Homem-Aranha no Aranhaverso, lançado nos cinemas do Brasil no ano de 2019, trouxe em sua produção uma gama de efeitos estéticos inovadores que remetem constantemente ao formato de uma HQ, conforme apontado na *live* “Debatendo Homem-Aranha no Aranhaverso Ao Vivo” promovida pelo Telecine com a *Youtuber* Mikannn e Michel Arouca, que, para além disso, abordam diversos pontos importantes sobre a construção do personagem durante a narrativa e o impacto que isso causa no espectador, como no seguinte ponto onde Mikannn ressalta a importância das diferentes figuras negras sendo representadas em tela:

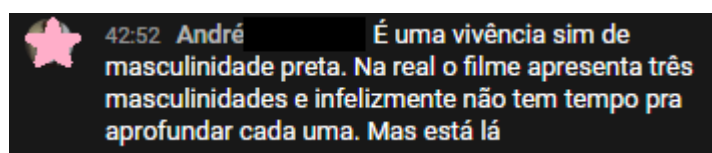
O Miles como um personagem negro, ele é um personagem negro e latino, né [sic.], porque a família dele também é latina, e, cara [sic.], o que eu acho muito incrível nesse filme é que não é aquele filme que só vai ter um personagem negro, sabe? [sic.] Porque podia ser “ah só tem o Miles, e aí ele vai ser o cara que vai ter que representar absolutamente tudo de todos os personagens negros”, e não, sabe [sic.], o filme ele se permite ter um *casting* variado de personagens negros. Cada um tem um tipo de personalidade e mostra como pessoas, entendeu? Pessoas que tem a sua relação familiar, e eles usam muito a cultura negra no filme e mostram como ela é positiva, sabe? [sic.] (MIKANNN, 2020)

Raquel Paiva (2001, *apud* Oliveira 2013) relata que, na sociedade contemporânea a identidade que era construída antes tão somente por mediações mais tradicionais, como o Estado, a família, a religião, a escola e o trabalho, agora lida com a entrada da mídia e sua influência nesse processo, reproduzindo padrões e condutas a serem seguidas socialmente. Conduas estas, ilustradas por Holleben (2007) ao dizer que os filmes:

trazem interminavelmente repetidas representações sociais dominantes em relação a gênero, raça, classe social, etnia, sexualidade, idade, etc., bem como a fabricação ilibada de heróis de heróis e heroínas, como de grotescos violentos e cruéis vilões. (p. 3)

Com tamanha importância e influência sobre construção identitária, o trabalho com a mídia audiovisual mostra-se como uma possibilidade de reflexão sobre esses padrões de conduta do *ser negro* que estão sendo consumidos pelas crianças. O material fílmico que consomem pode ditar a maneira como essa criança será socializada no mundo além da escola. Aliando tais saberes e corroborando a fala de Mikannn (2020), *Homem-Aranha no Aranhaverso* traz consigo uma riqueza em vivências negras que geram sentimentos e identificação em seus espectadores, como podemos conferir no comentário abaixo, extraído da *live*:

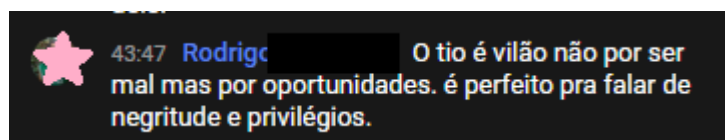
Figura 5- Comentário em Live 1



Fonte: Elaborado pelo autor¹²

A personalidade apresentada por Miles, seu pai e seu tio e as relações harmoniosas e conflituosas entre eles, destacam diversas nuances e apresentam diferentes formas de *ser negro*, possibilidades diversas de caminhos a serem traçados e não somente o mesmo padrão arraigado onde o negro sempre ocupa um papel de subalternidade ou vilania, mesmo seu tio sendo um dos vilões na trama, o desenvolvimento do personagem o apresenta como alguém que sofreu as consequências e escassez de oportunidades na vida, como bem colocado no seguinte comentário:

Figura 6- Comentário em Live 2



Fonte: Elaborado pelo autor¹³

Por fim, nos apoiaremos nas seguintes falas de Oliveira (2013), que defende a importância da apresentação do *ser negro* de forma plural no meio audiovisual, bem como o papel do professor e da instituição educacional em promover a socialização e a consciência racial nos sujeitos de maneira positiva. Em suas palavras:

¹² O comentário pode ser conferido na live, através do seguinte link:

<https://www.youtube.com/watch?v=QrLGqIUqHJQ&t=1s>, na minutagem presente na imagem.

¹³ O comentário pode ser conferido na live, através do link supracitado, na minutagem presente na imagem.

[a] Por meio da vivência interativa com as produções audiovisuais, as crianças estabelecem contato com as ideias de outros sujeitos. A partir daí, constroem, desconstroem e/ou reconstroem esquemas mentais e atribuem significados ao que assistem – o que acaba por configurar a construção de sua autoimagem, bem como de sua visão de mundo, de sujeito e de sociedade. (p. 8-9)

[b] Ao educador cabe oferecer elementos positivos com os quais as crianças negras possam se identificar e possibilitar o reconhecimento sociocultural negro e dos valores a cultura africana e afro-brasileira, como sinônimos de positividade. (p.10)

Com isto, defendemos que a criação do personagem Miles Morales, bem como sua trajetória nas *comics* e nas telas é marcada por fortes processos de recriação, resistência e ressignificação da identidade negra e da(s) forma(s) como ela é retratada pela mídia, marcando um avanço significativo para representatividade negra, avanço este que pode e deve ser vivenciado nos ambientes formais de ensino e tem muitíssimo a contribuir com a construção identitária dos sujeitos.

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos teóricos e metodológicos que guiaram a construção desta pesquisa. Após reflexões acerca do nosso objeto de estudo, o cinema em sala de aula e suas potencialidades de construção identitária, afirmamos que este trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pelas seguintes razões: (1) pois desenvolvemos a pesquisa em um campo de estudo, que é a escola, e nela buscamos compreender, por meio de uma intervenção, como o cinema é capaz de promover a construção da identidade étnico-racial de crianças negras.(2) Obtivemos dados descritivos por meio de contato direto com nosso campo de estudo e depositamos nossa atenção no processo e não somente nos resultados com ele obtidos, (3) tendo a observação participante como instrumento de coleta de dados, que é definida por Denzin (*apud* Ludke e André, 1986) como: “Uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (p. 28).

Dentro da observação participativa, assumimos o papel definido por Ludke e André (1986) como o de “observador como participante”, revelando desde o primeiro contato a condição de pesquisadores e os objetivos do projeto a ser conduzido, visando – além do alinhamento com princípios éticos – um acesso facilitado a informações sobre a instituição de ensino, características das turmas e das profissionais disponíveis para desenvolvermos a pesquisa.

4.1 O TIPO DE PESQUISA

O tipo dessa pesquisa é a pesquisa-ação, pelo seu caráter sistemático e delimitado, descrito por André (1995), como uma abordagem que deposita no professor-pesquisador a responsabilidade pela análise, conceituação da problemática, planejamento, execução de uma ação, além da avaliação dos resultados obtidos. Alinhando-se com o caráter interventivo desta pesquisa, que promoveu uma sessão de cinema com o filme Homem-Aranha no Aranhaverso, que trata da história de Miles Morales, um garoto negro, adolescente, morador do subúrbio, e sua jornada de descobertas em uma nova fase de sua vida, na qual muda para uma escola onde as pessoas possuem um padrão de vida mais elevado que o seu, e o surgimento de seus poderes e de uma grande missão: salvar o mundo com outros Homens-Aranha de outras dimensões. A sessão de cinema foi promovida para uma

turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Ipojuca-PE, e os por meio de dinâmicas e rodas de conversa, avaliaremos os resultados pré e pós sessão.

4.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa se deu numa escola da rede municipal de Ipojuca, a escolha do campo de pesquisa se deu em razão de o coordenador da instituição de ensino incentivar e realizar ações e projetos que contemplem as temáticas Afro-brasileiras de maneira contínua no currículo escolar, conforme determina a Lei nº 10.639/2003¹⁴.

Optamos por uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, que conta com 36 alunos com idades entre 10 e 11 anos, para sondar suas “bagagens cinematográficas”, ou seja, conhecer seus gostos, descobrir qual a relação deles com o cinema e com filmes com protagonistas negros por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas de maneira coletiva, em rodas de conversa. A escolha da turma se deu em razão da faixa etária corresponder a classificação indicativa do filme, bem como a afinidade da professora com o uso da Arte em sala de aula, por meio da literatura e da música, além da mesma acreditar no potencial educativo presente na cultura cinematográfica.

4.3 O PROJETO DE INTERVENÇÃO

A princípio, nos debruçamos em conhecer a relação da escola com a cultura fílmica por meio de diálogos estabelecidos com a gestão. Partindo para um contato com a professora regente e com os alunos, onde, em sala de aula, observamos a relação aluno-professor e aluno-aluno, com a finalidade de criar um contato mais profundo com os mesmos e entender um pouco da dinâmica desta sala de aula.

Após essa fase de diagnose, apresentamos o projeto aos alunos, e, com a autorização dos pais, realizamos uma sessão de cinema com a turma, seguido de um momento onde discutimos como eles se sentiram ao ver o filme, se conseguiram se identificar socialmente ou esteticamente com algum personagem, afim de sondar os impactos causados na maneira como as crianças se veem e se sentem representadas na sociedade por meio de filmes.

¹⁴ Conforme supracitado, a Lei nº10.639/03, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08, determina a realização de práticas pedagógicas que contemplem o ensino da História Afro-brasileira e Africana nas instituições públicas e privadas brasileiras, com ênfase nas seguintes áreas: Educação Artística, Literatura e História.

4.4 RELAÇÃO ENTRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTO DE COLETA
Apresentar o cinema como uma forma de Arte a ser vivenciada na escola	Observação direta e entrevista semi estruturada
Apresentar o cinema como uma ferramenta forte na construção identitária na atualidade	Observação direta e entrevista semi estruturada
Avaliar os impactos causados a curto prazo após a vivência.	Entrevista semi estruturada

CAPÍTULO V: ANÁLISE DE DADOS

Conforme supracitado em nosso capítulo metodológico, iniciamos nossa coleta de dados sondando a relação da escola com a cultura fílmica, nesta etapa estabelecemos contato com a gestão, onde fui recebida pelo coordenador para uma conversa sobre a trajetória da escola com as Artes e com a Educação para relações étnico-raciais e tomei nota em meu diário de campo sobre os principais pontos tratados nesta reunião, sendo estes: (1) a promoção de formações e planejamentos para os professores e demais técnicos para uma prática pedagógica contínua alinhada a Lei nº10639/2003, (2) a escola já possuía uma abertura provocada pela realização de um projeto contínuo durante o ano letivo anterior (2018) no qual abordaram diferentes nuances do ser negro e da cultura negra, com um recorte regional e histórico, e, por fim, (3) que a escola já havia tentado aproximações com a cultura fílmica por meio de um projeto com filmes nacionais, mas o mesmo foi descontinuado em razão de conflitos com a comunidade escolar que se mostrou um tanto conservadora e irredutível com a escolha de exibição de alguns títulos.

Após o contato com a gestão, fui direcionada a professora do 5º ano do Ensino Fundamental, em razão de sua afinidade com a área da Arte, bem como seu envolvimento com o meio acadêmico, no qual ainda produz trabalhos e conduz pesquisas unindo a temática racial a projetos interdisciplinares que realiza com suas turmas, principalmente ligados a literatura infanto-juvenil.

No contato inicial com a turma, composta por estudantes majoritariamente negros, buscamos descobrir seus gostos, que tipo de relação tinham com o cinema e com filmes com protagonistas negros, e constatamos que, apesar de poucos já terem obtido uma experiência com cinema, eles possuíam o hábito de ver filmes em outros espaços, inclusive filmes de super heróis, com destaque para os de franquias mais populares, como Os Vingadores, Mulher Maravilha e Pantera Negra, sendo este último não só bastante mencionado, como tendo gestos e ações reproduzidas, o que reforça nossa crença no potencial influenciador que os meios audiovisuais possuem, de acordo com Oliveira (2013): “A mídia funciona como modeladora dos acontecimentos na medida em que os referencia e produz sentidos que influenciam na construção da realidade e na forma de o sujeito se relacionar com o mundo” (p. 9).

Durante a realização da sessão de cinema, os alunos se mostraram extremamente atentos ao filme e se envolveram bastante com a trilha sonora que denotou a importância da mesma para a imersão do espectador na narrativa, indo de encontro com a fala de Elena (2014) que aponta que, a sonoridade na narrativa possui também uma função de fomentadora das ações apresentadas. Os alunos também teceram comentários ainda durante a exibição sobre os efeitos de imagem utilizados, essa aproximação com a narrativa e sua construção estética se mostrou muito presente durante a roda de diálogos, sendo um ponto onde os alunos se debruçaram bastante em discutir, como podemos observar nos trechos retirados abaixo:

[a] Eu: Ele passou pela mesma história que o Peter Parker passou? Além da aranha?

Todos em uníssono: Não!

Eu: Só a aranha!

Aluna G: Por isso que ele pintou a roupa dele pra ficar todinho de preto...

Aluno G: Preto e vermelho!

Eu: Isso mesmo, por quê?

Alguns alunos em uníssono: Porque ele queria ser diferente!

[b] Aluno I: O nariz dele tem um *negócio*, e nos olhos, eles mexem da mesma forma, mas é diferente dos outros, é isso que deixa ele diferente dos outros?

Eu: Hum, não, não é porque ele mexe o nariz da mesma forma que ele mexe o olho... Se você perceber no filme, cada Homem-Aranha é de uma animação diferente, não é?

Todos em uníssono: é!

[c] Aluna K: Toda vez que o Miles pensa aparece aqueles negócios... tipo balão.

Eu: Sim, lembrando o estilo do gibi.

Aluna K: Por que toda vez que eles se encontram aparece uma luzinha em cima deles?

Eu: Pra destacar cada um deles.

[d] Eu: As músicas do filme, são iguais as músicas dos outros?

Maioria em uníssono: Não!

[e] Eu: E a cor? Tem algo na cor do filme que é diferente?

Alguns alunos em uníssono: Sim!

Aluno M: É diferente, é bem coloridão no filme, menos nas partes dos vilões.

[f] Aluna D: Eu gostei que cada um tem sua própria imagem.

Nos trechos C e E percebemos a atenção que os estudantes dedicaram em observar os efeitos de imagem, demonstrando uma percepção (mesmo que não

aprofundada) sobre o papel de narrador invisível que a imagem exerce na arte cinematográfica.

Na figura 6 (p.21), o comentário retirado da *live*, aponta o filme como uma boa produção para se estabelecer reflexões sobre negritude e privilégios, e esse ponto pode ser observado na roda de diálogos, onde a relação do Miles Morales com seu tio foi um assunto recorrente que se apresentou de forma espontânea entre os alunos.

[a] Aluna A: [...] Aí ele virou o Homem-Aranha quando foi pixar com o tio dele, só que ele não sabia que tio dele era o vilão... o tio dele era vilão desde sempre, aí ele não sabia então ficava com ele e o pai dele já dizia que o tio dele não prestava.

[b] Aluna D: Por que o tio do menino era mau?

Eu: Hum, “por que o tio dele era mau?”, se você for perceber na história, a mãe do Homem-Aranha, ela é médica, não é?

Todos em uníssono: É...

Eu: E o pai dele, é o que?

Grande maioria em uníssono: Vilão?

Alguns alunos: Matador?

Eu: A gente não sabia que ele era um vilão, a gente só não sabia o que ele fazia... Então o tio dele levava uma vida muito diferente da vida que o Miles levava com os pais dele, porque o tio dele não seguiu um caminho tão responsável pra vida dele. Talvez, nem a mãe, nem o pai do Miles sabiam que ele era um vilão, ninguém sabia disso, mas o pai dele não achava que ele fosse uma boa influência pro Miles.

Aluna E: Mas eu acho que desde sempre ele sabia! Que ele também desde sempre tava falando...

Aluno C: O pai dele tava avisando que ele tava no mau caminho... O tio dele sabia que tava fazendo coisa errada.

[c] Aluno P: Eu ia vingar o tio dele.

Os alunos enxergaram o tio na narrativa de diferentes perspectivas, apesar de vermos fortes opiniões sobre a índole do mesmo, um aluno manifestou um sentimento diferente, ao dizer que vingaria o tio, o colocando numa posição de vítima das adversidades da vida. A respeito desse diferencial na percepção das situações, Oliveira (2013) diz que:

Não se pode precisar esse nível de influência direta dos meios de comunicação (...) nos padrões de comportamento das crianças, bem como das percepções e sentidos atribuídos por estas acerca da diversidade, uma vez que as relações humanas e a constituição da subjetividade passam por múltiplas tensões. (p. 9)

Quanto a identificação dos alunos com o personagem principal, acreditamos que essa aproximação da escola e de seus profissionais com a Educação para

Relações Étnico- raciais foi de grande influência nos resultados obtidos, pois poucas vezes foram feitas menções a etnia do personagem:

[a] Aluno N: Quem é aquela mulher malvada, que tem um cabelão assim e aquelas coisas?

Eu: Quando a gente assiste o filme do Homem-Aranha, aquele primeiro, *bem* antigo, que tem ele e o Dr. Octopus que é aquele que tem as garras enormes...

Alguns alunos em uníssono: Meu Deus, é ela, *ah!*

Eu: Isso, exatamente, mas ao invés de ser um vilão, aqui ela é uma vilã.

Aluna N: Oh professora, eu pensei que poderia ser uma filha dele...

Eu: É, entendi, mas ela não é filha, é porque nesse filme tem coisas que foram trazidas de forma diferente. Por que, por exemplo, se a gente for pensar, quantos filmes a gente assistiu que o Homem-Aranha era negro?

Todos em uníssono: Nenhum!

Eu: Quantos filmes a gente assistiu do Homem-Aranha que a vilã era uma mulher?

Todos em uníssono: Nenhum!

Eu: Quantos filmes do Homem-Aranha a gente assistiu que tinha uma Mulher-Aranha?

Todos em uníssono: Nenhum!

Eu: Só esse agora...

[b] Eu: É verdade, cada um queria que ele fizesse uma coisa diferente... E outra coisa... Vejam só, o que foi que vocês perceberam que tem de novo no Homem-Aranha?

Aluno I: A roupa?

Alguns alunos em uníssono: É, a roupa!

Aluno J: E o cabelo!

Aluno M: E os poderes, os poderes!

Aluna N: E é? E quem aqui já viu um Homem-Aranha negro?

Uma observação interessante é que a Aluna N foi capaz de identificar a raça como um diferencial do Miles diante dos outros Homens-Aranha apresentados, no entanto, ela estabeleceu tão somente identificação com a personalidade do personagem – como discutiremos mais a frente – e não com seus aspectos estéticos, as questões de gênero se sobressaíram quanto a isso também com a Aluna G, esse movimento também pode ser percebido através das seguintes declarações:

[a] Eu: Muito bem, pronto, agora eu vou perguntar uma coisa: o que é que esse filme tem de diferente dos outros filmes do Homem-Aranha?
(...)

Aluna G: Tem *mais mulher* [sic.]

[b] Eu: Vocês se identificaram com o Homem-Aranha de alguma maneira? O novo Homem-Aranha?

Aluna N: Não...

[c] Eu: Pronto! E de todos os Homens-Aranha do filme, de qual vocês mais gostaram?

(...)

Aluna N: Eu gostei porque eu quero ser a Mulher-Aranha!

Enquanto os aspectos estéticos e étnicos foram pouco mencionados, os alunos se mostraram bastante sensíveis e próximos quanto a personalidade do Miles.

[a] Eu: (...) vejam só, ele seguiu a personalidade dele desde o começo ou ele tentou ser outra pessoa?

Aluna G: Ele tentou ser outra pessoa, mas ele não queria ser, mas ele também conseguiu ser do jeito dele e fazer o papel dele de Homem-Aranha.

[b] Eu: Tem alguma coisa que o Homem-Aranha fez que vocês acharam que fariam também?

(...)

Aluna G: Oh professora, eu acho que eu queria ter o jeito dele, mas sem ouvir tanto a opinião dos outros.

Aluna M: Eu faria tudo igual. Ele cumpriu a promessa de que ele desligaria aquilo lá.

(...)

Aluna N: Eu faria igual a ele, porque ele não ligou pra opinião dos outros e foi ele mesmo!

Aluna G: Não é que ele não ligou né, mas ele ligou só um pouquinho.

(...)

Aluna B: Eu gostei dele ter tomado uma atitude e ter sido ele mesmo.

Conforme supracitado, acreditamos que devido ao trabalho efetivo com a Educação para Relações Étnico-raciais, conforme regulamenta a lei nº 10639/2003, tornou-se comum para as crianças participantes desta pesquisa o contato com personagens e personalidades negras, o que pode ter ocasionado um olhar mais apurado e crítico no enredo e na construção de personalidade dos personagens do filme. Tal movimento de busca por identificação nesses aspectos chocou-se com nossas expectativas iniciais, que seriam a de uma identificação oriunda das afinidades estéticas com a figura de Miles Morales, seus gostos musicais, sua faixa etária e/ou o desejo de ser como ele. Contudo, vimos que, a inspiração e o desejo de se espelhar em alguém partiu das meninas, que se sentiram representadas com a Gwen, a Mulher-Aranha, mesmo não possuindo afinidades estéticas com a mesma.

Entretanto, apesar desta reconfiguração de expectativas, a nossa proposta interventiva cumpriu bem com o que foi proposto e se alinhou aos nossos objetivos, pois constatamos que através do cinema provocamos reflexões e promovemos uma socialização de maneira saudável evocando a espontaneidade dos alunos numa troca

de opiniões sobre os diversos temas trazidos em Homem-Aranha no Aranhaverso, comprovamos, também, que a obra audiovisual conseguiu impactar os processos identitários dos alunos e trazer ressignificações a alguns conceitos previamente estabelecidos sobre os personagens da trama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu de um aprofundamento em estudos sobre Educação para Relações Étnico-raciais e em Arte/Educação vivenciados durante a graduação, não só por meio de componentes curriculares, mas também de um projeto iniciação científica (voltado para Educação para Relações Étnico-raciais) e da construção e aplicação de um projeto interventivo (voltado para Arte/Educação). Tais experiências culminaram na busca por uma temática que as unisse de forma atual, desta maneira vislumbramos o cinema como um caminho possível, e com base em suas potencialidades construímos um projeto interventivo que consistiu na realização de uma sessão de cinema do filme Homem-Aranha no Aranhaverso.

Estabelecemos como objetivo geral explicitar a importância do cinema como uma forma de Arte que contribui para a construção identitária da criança negra no ambiente escolar e consideramos que tal objetivo foi atingido por um caminho diferente do esperado, o de identificação estética e etária entre outras questões ligadas a esses eixos, contudo, as crianças se espelharam em aspectos presentes na personalidade e nas relações interpessoais do personagem principal, Miles Morales, tendo o sentimento e a vontade de se espelhar partindo por parte das meninas, mas para com a Spider Gwen.

Nossos objetivos específicos consistiram em (1) apresentar o cinema como uma forma de Arte a ser vivenciada na escola; (2) apresentar o cinema como uma ferramenta forte na construção identitária na atualidade e (3) avaliar os impactos causados a curto prazo após a vivência. Com relação ao primeiro objetivo, acreditamos que este foi atingido, visto que os alunos se mostraram atentos ao filme não somente do ponto de vista da história contada pela narrativa, mas repararam também em efeitos de som e imagem, durante a exibição se mostraram focados e se debruçaram em entender o filme indo além de uma perspectiva recreativa e buscando reflexões e comparativos com a realidade por eles vivenciada.

Nosso segundo objetivo também foi atendido, como pudemos observar com a análise dos dados obtidos, os alunos buscaram uma identificação com aspectos presentes nos personagens, refletiram sobre as situações expostas na trama e como elas afetaram o andamento das relações entre os pares.

Por fim, consideramos que também conseguimos atingir ao nosso terceiro objetivo, os instrumentos de coleta de dados, observação participativa e entrevistas

semi estruturadas, se mostraram suficientemente eficazes para coleta de dados, que culminou numa boa avaliação dos impactos causados pela vivência da experiência fílmica.

A princípio na pesquisa, partimos das hipóteses de que (1) haveria uma dificuldade dos alunos em se identificarem com o personagem principal, (2) encontraríamos um distanciamento da cultura fílmica por parte dos alunos e (3) que as tensões raciais vividas no filme não seriam absorvidas com clareza. Vamos avaliar inicialmente nossa segunda hipótese, esta que foi invalidada no primeiro contato com o campo de pesquisa, pois os alunos da turma participante afirmaram possuir o hábito de ver filmes, mesmo que não sendo no cinema.

Nossa primeira e terceira hipóteses foram postas a prova durante nossa roda de diálogos, e consideramos que a primeira foi invalidada, pois houve um processo de aproximação e sensibilidade quanto a personalidade e as ações dos personagens negros em tela, com ênfase para o Miles. Quanto a terceira hipótese, consideramos que a mesma foi parcialmente confirmada, visto que os alunos foram capazes de identificar certas tensões espontaneamente, enquanto outras passaram despercebidas ou julgadas por um recorte que não levava em conta as questões raciais.

Entretanto, apesar dos resultados positivos obtidos, no andamento da pesquisa pudemos observar a existência de algumas limitações, foram elas: poucas datas foram disponibilizadas para visitaçao do campo antes da realizaçao do projeto, que impossibilitou a criaçao de novas hipóteses mais assertivas e uma convivência prévia mais espontânea, pois a todo momento era necessário levantar indagações sobre a turma que poderiam ser percebidas naturalmente se houvesse uma convivência mais prolongada. Outro fator limitante foi a data de realizaçao da intervençao, que se encaixou somente nos dias do trimestre escolar equivalentes a realizaçao de algumas avaliações governamentais, ocasionando uma mudança na data de realizaçao da sessão de cinema e da roda de diálogos, por fim, percebemos também que seria interessante termos mais tempo em diálogo com os estudantes para compreender a referência por eles tomada para opinar algumas das questões levantadas.

Corroborando com as informações supracitadas, aliadas aos autores nos quais nos apoiamos para a construção deste trabalho, consideramo-nos capazes de afirmar que a problemática de nossa pesquisa foi respondida, o cinema pode e deve ser

vivenciado em sala de aula, bem como também se configura como um fator constitutivo na perspectiva identitária.

Por fim, deixamos unicamente como sugestão que o cinema e suas produções se tornem um elemento mais presente na prática pedagógica dos docentes, assim como aqueles que já lhe são tão habituais. Cinema é Arte, e Arte é um fator imprescindível se quisermos formar mais sujeitos sensíveis e reflexivos para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rogério. **CINEMA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS.** Educação em revista. Belo Horizonte, v. n. 33, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A arte no ciclo de alfabetização.** Caderno 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREITAS, Kênia. **A (não) representação negra no cinema.** Revista SESCTV. São Paulo, v. n. 116, nov. 2016.

GAULDREULT, André; JOST, François. **A Narrativa Cinematográfica**. Brasília: Editora UnB, 2009.

HOLLEBEN, I. M. A. D. de S. **Cinema & Educação: diálogo possível**. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>, acesso em: 21 de set. 2019.

LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

McWILLIAMS, Ora C. Who Is Afraid of a Black Spider(-Man)?. In: **Appropriating, Interpreting, and Transforming Comic Books**. Org.: COSTELLO, Matthew J., special issue, *Transformative Works and Cultures*, v. 13. Disponível em: <https://journal.transformativeworks.org/index.php/twc/article/view/455>.

MORRONE, Beatriz; OSHIMA, Flávia Yuri. A importância do ensino das artes na escola. Revista Época, Rio de Janeiro, 16 de maio 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>. Acesso em 23 fev. 2021.

OLIVEIRA, Leunice Martins de. **Educação e Cultura Negra: Fortalecimento de Identidades e de Direitos**. Reunião Nacional da ANDPed, 36, 2013, Goiânia, GO. Anais. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3215_texto.pdf.

PRYSTHON, Angela. **Stuart Hall, os estudos fílmicos e o cinema**. Matrizes, São Paulo, v. 10, n. 3, 2016.

VANALI, Ana Crhistina; OLIVEIRA, Celso Fernando Claro de. **Reflexões sobre a representação do racismo no cinema brasileiro** [recurso eletrônico] / Ana Crhistina Vanali; Celso Fernando Claro de Oliveira -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

DOCUMENTOS DIGITAIS:

ELENA, Gloria. **Cinema na Sala de Aula: Diálogos Possíveis**; TED – *Ideas Whort Spreading* –, 2014. https://www.youtube.com/watch?v=Xy_Cj5SBVYo. Acesso em 17 set. 2019.

Mikannn. DEBATENDO HOMEM-ARANHA NO ARANHAVERSO AO VIVO | CINECLUBE MIMIKANNN #03, disponível no Youtube e transmitida no dia 11 dez. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=QrLGqIUqHJQ>. Acesso em 11 dez. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de livre esclarecido assinado pela gestão da escola.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.ª ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada CINEMA NA ESCOLA: REPRESENTATIVIDADE NEGRA EM CENA, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal AVALIAR OS IMPACTOS CAUSADOS A CURTO PRAZO EM CRIANÇAS NO 5º ANO, APÓS VIVENCIAREM UMA SESSÃO DE CINEMA e será realizada por MIRELLY NAYARA DE O.A. SILVA, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA com utilização de recurso de GRAVAÇÃO DE ÁUDIO E FOTOS, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, Murilo Marinho da Cruz Soares, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, 03 de SETEMBRO de 2019.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo polegar
caso o/a participante não saiba
assinar.

Apêndice B – Modelo de autorização enviada aos responsáveis.



Caros pais ou responsáveis,

Vimos por meio deste bilhete solicitar a autorização para participação do estudante na sessão de cinema promovida por Mirelly Oliveira, graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, a ser realizada no dia: ____/____/2019. O filme exibido será Homem Aranha no Aranhaverso, na Escola Municipal Ministro Jarbas Passarinho, no horário normal de aula.

Nome do aluno (a): _____

() Autorizo a participação () Não autorizo a participação

Ciente: _____

Apêndice C- Imagens tiradas da turma na sessão de cinema.

