



Funções educativas dos gêneros cinematográficos: emoções, sensibilidades e representações¹

Educational functions of cinematographic genres: emotions, sensibilities and representations

Funciones educativas de los géneros cinematográficos: emociones, sensibilidades y representaciones

Bruno José Yashinishi - Universidade Estadual de Londrina | Londrina | PR | Brasil. E-mail: yashinishibruno@outlook.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5243-7616>

Tony Honorato - Universidade Estadual de Londrina | Londrina | PR | Brasil. E-mail: tony@uel.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3057-1157>

Resumo: O presente artigo pretende elucidar a relação entre cinema e Educação pensando nas potencialidades educativas de um filme a partir de seu gênero cinematográfico. A efetividade do trabalho pedagógico e educativo com um filme depende em grande parte de como o gênero dessa obra operacionaliza elementos intrínsecos da linguagem cinematográfica. Portanto, a necessidade de compreender as possíveis funções educativas do gênero fílmico deve ser levada em conta quando há intenção de utilizar um filme no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, através do método de pesquisa exploratório, ao longo desse texto serão apresentadas três funções educativas dos gêneros de cinema: o controle das emoções, a educação dos sentidos e sensibilidades e as representações sociais.

Palavras-chave: cinema e educação; gêneros cinematográficos; educação das emoções e sensibilidades.

¹ Esse artigo faz parte de pesquisa financiada pela CAPES processo nº 8887.805007/2023-00 e pelo CNPq processo nº 305940/2022-8.

Abstract: This article aims to elucidate the relationship between cinema and Education, thinking about the educational potential of a film based on its cinematographic genre. The effectiveness of pedagogical and educational work with a film depends largely on how the genre of that work operationalizes intrinsic elements of cinematographic language. Therefore, the need to understand the possible educational functions of the film genre must be taken into account when there is an intention to use a film in the teaching and learning process. Therefore, through the exploratory research method, throughout this text three educational functions of cinema genres will be presented: the control of emotions, the education of senses and sensibilities and social representations.

Keywords: cinema and education; cinematographic genres; education of emotions and sensibilities.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo dilucidar la relación entre cine y Educación, pensando en el potencial educativo de una película a partir de su género cinematográfico. La eficacia del trabajo pedagógico y educativo con una película depende en gran medida de cómo el género de esa obra operacionaliza elementos intrínsecos del lenguaje cinematográfico. Por tanto, la necesidad de comprender las posibles funciones educativas del género cinematográfico debe tenerse en cuenta cuando se pretende utilizar una película en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, a través del método de investigación exploratoria, a lo largo de este texto se presentarán tres funciones educativas de los géneros cinematográficos: el control de las emociones, la educación de los sentidos y sensibilidades y las representaciones sociales.

Palabras clave: cine y educación; géneros cinematográficos; educación de las emociones y sensibilidades.

1 Introdução

Supondo que, numa situação hipotética, um casal de namorados escolha uma noite qualquer da semana para ir à sessão de cinema ou então assistir a um filme em casa, pelo streaming ou pela programação da TV. Normalmente, o primeiro passo é a seleção do filme que pretendem assistir. Os critérios para essa escolha são subjetivos, partem de gostos particulares e de afeição por este ou aquele tipo de filmes. No entanto, nesta mesma situação existem fatores além da subjetividade, como os culturais, festivos, memoriais ou mesmo comerciais. Por exemplo, supondo que a noite “de cinema” escolhida pelos namorados seja a de Halloween, existe certa probabilidade que o filme escolhido seja uma obra de Horror, como “O Exorcista” (1973) ou “O massacre da serra elétrica” (1974) ou um Suspense, como “O silêncio dos inocentes” (1991) ou “O sexto sentido” (1999). Se nesta noite o casal comemore um ano de namoro, ou ainda, queira celebrar qualquer coisa importante para seu relacionamento, pode escolher um filme de Romance, como “Titanic” (1997) ou “Ghost” (1990), um Drama, como “A cinco passos de você” (1999) ou “Cidade dos anjos” (1998) ou até mesmo uma Comédia, como “Dez coisas que eu odeio em você” (1999) ou “Uma linda mulher” (1990).

Nos dois casos, a escolha subjetiva foi fortemente influenciada por uma escolha objetiva, delineada a partir dos aspectos culturais e sociais. Existe aqui nesse simples exemplo, uma relação de interdependência entre o indivíduo e a sociedade, influenciada fortemente por uma categoria da própria linguagem cinematográfica que será apresentada adiante.

Outra situação hipotética. Supondo que em uma escola de Educação Fundamental I (1º ao 5º ano), uma professora queira utilizar um filme em sala de aula para trabalhar conteúdos de Geografia referentes às eras geológicas. Dependendo das condições da turma e da faixa etária, a docente poderá utilizar filmes de Animação, como “A era do gelo” (2002), Aventura, como “Jurassic Park” (1993) ou Documentário, como “A história da Terra” (2011).

A questão é que, em ambos os casos supracitados, a escolha do filme foi fortemente influenciada por uma categoria específica do próprio filme: a noção de gênero cinematográfico². No cinema, o gênero é uma forma de classificação, um modo de rotular a tipologia dos filmes produzidos e posicioná-los no mercado. Conforme Nogueira (2010), a classificação dos tipos de gênero não é consensual, no entanto, existem alguns gêneros “clássicos”: Ação, Comédia, Drama, Fantástico, Ficção científica, *Film noir*, Musical, Romance, Terror e *Western*. Essa classificação ajuda na escolha e

² Cabe destacar que gênero pode ser entendido como o “tipo”, o “estilo” da obra cinematográfica. Dentro de um gênero existem os subgêneros, definidas por características específicas. Por exemplo: Gênero Terror: subgênero sobrenatural, psicológico, *slasher*, etc. Gênero Comédia: subgênero musical, romântica, paródia, etc.

apreciação dos espectadores por este ou aquele tipo de filme, baseada em características que determinadas obras têm em comum, assim como na própria produção e realização de um filme, pois algumas produtoras exploram e investem em determinados gêneros específicos.

Posto isto, o presente artigo pretende elucidar a relação entre cinema e Educação pensando nas potencialidades educativas de um filme a partir de seu gênero cinematográfico. Para tanto, vale-se de um método de pesquisa de caráter exploratório, que para Camacho e Manzalli (2014), envolve um levantamento bibliográfico no objetivo de buscar quaisquer elementos que possam esclarecer questões e hipóteses mostrando algo ainda não apontado. Neste caso, busca-se esclarecer que a efetividade do trabalho pedagógico e educativo com um filme depende em grande parte de como o gênero dessa obra operacionaliza elementos intrínsecos da linguagem cinematográfica.

Portanto, a necessidade de compreender as possíveis funções educativas do gênero fílmico deve ser levada em conta quando há intenção de utilizar um filme no processo de ensino e aprendizagem. Todo desenrolar do trabalho pedagógico nessa direção será orientado por essa necessidade. Sendo assim, ao longo desse texto serão apresentadas três funções educativas dos gêneros de cinema, formuladas à luz de fundamentos sócio-históricos: o controle das emoções, a educação dos sentidos e sensibilidades e as representações sociais.

2 A importância dos gêneros cinematográficos no contexto educacional

A noção de gênero é uma das mais importantes na linguagem cinematográfica e nas diversas expressões artísticas. Originário do latim, o conceito de gênero tem o sentido de "categoria, agrupamento". Em Filosofia designa uma ideia geral de entes ou objetos que têm características em comum, concepção empregada de forma especializada nas artes desde o século XVII (Aumont; Marie, 2003). Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 85) entendem o gênero a partir de duas categorias: a estética e a narrativa:

Um gênero é um conjunto de características estilísticas reconhecíveis de forma instantânea [...] também é uma categoria narrativa que carrega características estruturais distintas, certos tipos de história, variedades de relacionamento de personagens e padrões típicos de desenvolvimento de personagem. Quando reconhecemos o gênero, antecipamos o fato de estarmos sendo levados a um tipo específico de viagem.

Na citação dos autores é importante notar que o gênero cinematográfico operacionaliza expectativas em relação ao filme, que por sua vez permitem certas experiências em detrimento de outras ao contemplar a película. Nesse sentido, o gênero é uma categoria classificativa que estabelece semelhança e identidade entre

diversas obras, “o que haverá de permitir compreender melhor o seu processo criativo e efetuar a arqueologia das ideias fundamentais que veiculam ou das situações que retratam” (Nogueira, 2010, p. 3).

Bordwell e Thompson (2013) esclarecem que a categoria de gênero no cinema não é tão simples e fácil como aparenta ser, pois os gêneros variam historicamente, abrangem muitos ou poucos filmes a depender da classificação e podem ser híbridos, ou seja, um mesmo filme pode ser rotulado em mais de um gênero dependendo da temática, da trama, da narrativa, etc. No entanto, os teóricos afirmam que:

O público espera que o filme de gênero ofereça algo familiar, mas ele também demanda novas variantes sobre o gênero. O cineasta pode desenvolver algo ligeiramente ou radicalmente diferente, mas ainda será algo baseado na tradição. A interação da convenção e da inovação, do familiar e da novidade é central para o filme de gênero (p. 504).

Apesar do caráter mutável e instável, as concepções de gênero no cinema possuem funções fundamentais em pelo menos, seis contextos: produção, consumo, criação, crítica, análise e divulgação de filmes (Nogueira, 2010). Daí a importância de se considerar o gênero cinematográfico quando a opção é utilizar o cinema no processo de ensino e aprendizagem. Dependendo do quê se propõe e dos objetivos a serem explorados com um filme no contexto educacional, torna-se necessário o conhecimento sobre como determinados gêneros poderão operacionalizar conteúdos a serem estudados.

Dessa forma, se um professor decide utilizar um filme que contribua com o conhecimento de determinado tema em uma disciplina específica, deve ter ciência de como esse tema será desenvolvido no (e pelo) filme a partir do gênero da obra. Por exemplo, se o professor de História vai usar um filme para elucidar o tema da Revolução Francesa, deve antes selecionar e analisar essa película orientado pela classificação de seu gênero, pois uma comédia vai tratar do tema de uma forma, enquanto que um drama pode tratar do mesmo tema, mas sobre perspectivas muito diferentes. Nesse sentido, é possível compreender que um gênero cinematográfico tem uma função social (Nogueira, 2010; Bordwell; Thompson, 2013), portanto, estabelece critérios para a seleção, análise e utilização de um filme no contexto educacional.

Para Duarte (2002), o cinema estrutura sua linguagem através de sistemas de significação, como a câmera, iluminação, som e a montagem ou edição. Ao defender a relação entre cinema e Educação, a autora salienta a importância de se compreender o filme como prática cultural, sempre constituído no contexto em que ele é produzido. Esses sistemas de significação e o contexto de um filme passam necessariamente pelas prescrições do gênero cinematográfico.

3 O controle das emoções através dos gêneros do cinema

Na obra *O processo civilizador*, Elias (1994) discorre sobre a transformação gradual das emoções da sociedade europeia na transição para a Modernidade. Para o sociólogo, o processo civilizador trata-se de uma mudança operada ao longo do tempo na conduta e nos sentimentos humanos, que buscava a harmonia entre interesses individuais e coletivos. Inicialmente, esse processo foi marcado por mecanismos de coerção das emoções dos indivíduos que, gradualmente, foram se transformando em formas de autocoerção e autocontrole dos próprios indivíduos. Sendo assim, as normas de civilidade e de educação são exemplos de formas de autocontrole das emoções, que tinham como objetivo garantir a boa convivência social. Nesta perspectiva de Elias, entende-se por emoção humana um processo herdado de forma histórica e aprendido nos tensionamento das relações vividas em diferentes tempos e lugares. As emoções são constituídas pelos elementos somático, comportamental e de sentimento norteadores da vida em sociedade, e revelam a autorregulação adquirida, mais especificamente revelam o aprendido em termos controle das emoções.

Wouters (2009, 2012) se interessou em demonstrar como os processos civilizadores continuaram no decorrer da Modernidade, escrevendo sobre as mudanças nos regimes de emoções no Ocidente entre os séculos XV e início do XXI. O autor entende que as mudanças nos códigos de condutas e sentimentos envolvem mudanças na relação entre indivíduos e grupos sociais (sociogênese) e como os indivíduos gerenciam suas emoções (psicogênese). O maior (auto)controle das emoções demandou a promoção do *habitus* social, uma espécie de segunda natureza humana.

Até o século XIX existia uma formalização e certa rigidez nos códigos de emoções no nível da segunda natureza, que foi contrastada no século posterior com um relaxamento disciplinado da consciência pessoal, assim como a tendência da autocoção ao invés da coação social. A diminuição do distanciamento entre os grupos sociais em termos de poder, representatividade e expressão fizeram com que o princípio de consentimento mútuo e códigos de comportamento e sentimento se tornassem padrões na conduta de indivíduos e grupos na dimensão da terceira natureza humana, segundo Wouters (2009), uma espécie de informalização das emoções.

À medida que cooperação e competição foram se misturando, as pessoas foram experimentando maior ambivalência em seus relacionamentos. A informalidade, flexibilidade e reflexividade são algumas dessas características e impactam diretamente nos comportamentos, sensibilidades, costumes e emoções:

No processo de informalização e emancipação das emoções, tornou-se bastante comum admitir-se estar sentindo isso ou aquilo, ódio ou lascívia, raiva ou inveja e, ainda assim, agir de um modo bem diferente, de uma forma divertida e sutil [...]. Tudo somado, essas tendências inter-relacionadas apontam para uma informalização de comportamentos, para crescentes demandas pela regulação das emoções e para uma integração social e nacional cada vez maior (Wouters, 2012, p. 547-548).

Nesse sentido, o controle das emoções sofreu uma profunda transformação, desenvolvendo-se como de “segunda natureza”, ou seja, mais dependente das habilidades reflexivas e de autocontrole dos indivíduos, ao invés de imposições “externas”, institucionais ou hierárquicas. Wouters vai chamar de “terceira natureza” a psicogênese da auto-regulação, cada vez mais reflexiva e flexível na contemporaneidade:

Um tipo de autorregulação marcado pelo funcionamento automático de contraemoções e contraimpulsos da consciência cedeu lugar para uma regulação marcada pela “sensibilidade”. À medida que as fronteiras sociais e mentais foram diluídas, tanto os grupos sociais, como as funções psíquicas, se tornaram mais integrados – isto é, a comunicação e conexão entre grupos sociais e entre funções psíquicas se tornaram mais fluidas e flexíveis. Eis a sociogênese e a psicogênese da terceira natureza (Wouters, 2012, p. 563).

Wouters (2009, 2012) entende que, com as grandes transformações culturais, políticas, econômicas e sociais ocorridas entre o final do século XIX e durante os séculos XX e XXI, o processo de formalização das emoções em longo prazo deu lugar ao processo de informalização em longo prazo. Nesse sentido, uma das principais características da Modernidade é a instituição de novas dinâmicas das relações sociais que romperam com os referenciais das sociedades pré-modernas, baseados na tradição como manutenção da coesão entre os indivíduos.

Essas proposições vão ao encontro das perspectivas sociológicas de Giddens (1991) sobre as consequências da Modernidade. O autor considera que nas sociedades “pré-modernas” o grande fator de controle das ações e emoções, bem como da manutenção social era a tradição. Já a sociedade moderna é mutante e flexível, fazendo com que hábitos, valores, comportamentos, ideias, costumes e emoções sofram constantes transformações.

Giddens critica a noção de “pós-modernidade”, ao afirmar que, na verdade, o que se vive atualmente é um período de radicalização da Modernidade, caracterizada pela incorporação de novos conhecimentos, novos referenciais de comportamento e pelos processos de globalização. Uma das características fundamentais dessa radicalização é o que o autor chama de reflexividade:

A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter [...]. Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz de descobertas sucessivas que passam a informá-las. Mas somente na era da modernidade a revisão da convenção é radicalizada para se aplicar (em princípio) a todos os aspectos da vida humana, inclusive à intervenção tecnológica no mundo material. Diz-se com frequência que a modernidade é marcada por um apetite pelo novo, mas talvez isto não seja completamente preciso. O que é característico da modernidade não é uma adoção do novo por si só, mas a suposição da reflexividade indiscriminada — que, é claro, inclui a reflexão sobre a natureza da própria reflexão (Giddens, 1991, p. 39).

Para Giddens (1991), a reflexividade consiste na capacidade racional dos indivíduos de refletir e reformular constantemente suas ações cotidianas. Dessa forma, os indivíduos se libertam das ataduras das antigas tradições e podem refletir, escolher, julgar e agir, assumindo uma postura mais autônoma.

Destarte, Wouters (2009, 2012) e Giddens (1991) concordam que as transformações da sociedade moderna causaram também transformações no controle das emoções e a reflexividade. De fato, ao estabelecer relações entre máquinas, massas, percepções e mentes, o historiador Sevckenko (2001) considera que o advento e desenvolvimento das novas tecnologias ao longo do século XX impactaram diretamente a vida das pessoas, sobretudo, na aceleração das percepções, afazeres cotidianos e nas formas de pensar e se comportar.

Foi justamente durante o século XX, que o cinema, inventado no final do século anterior, desenvolveu-se enquanto indústria e instituição social, assim como uma forma específica de arte e de linguagem. Münsterberg (1983), considerado um dos primeiros autores da Teoria do cinema, já entendia em um texto de 1916 que o principal objetivo do cinema seria retratar as emoções. Nesse sentido, a linguagem cinematográfica gradativamente desenvolveu formas de despertar, provocar e controlar as emoções. Uma dessas formas foi a questão do gênero cinematográfico.

Se “[...] os gêneros garantem que a maioria dos membros de uma cultura compartilhe pelo menos noções sobre os tipos de filmes que competem por sua atenção” (Bordwell; Thompson, 2013, p. 502), então a comunicação e conexão entre uma obra cinematográfica e as funções psíquicas de seus espectadores tornam-se mais fluidas e flexíveis, pois há previsibilidade naquilo que irão assistir. Nesse sentido, um gênero permite uma regulação das emoções marcada pela sensibilidade, tal como preconiza Wouters (2009, 2012) sobre a sociogênese e psicogênese da terceira natureza.

Posto isto, a reflexividade se faz presente de forma intrínseca na relação entre produção, consumo, criação, crítica, análise e divulgação de filmes, que são as funções do gênero cinematográfico (Nogueira, 2010), ao passo que a prática social e cultural do cinema (Duarte, 2002) é constantemente examinada à luz de informações sobre ela mesma. O espectador escolhe a que filme assistir e as quais emoções estará sujeito a partir da reflexividade que a categoria de gênero lhe permite, aspecto da modernidade reflexiva (Giddens, 1991) expressa através do cinema, uma de suas maiores inovações.

Essa capacidade do gênero em regular as emoções deve ser pensada à luz da relação entre cinema e Educação, que, conforme Fresquet (2013), fundamentalmente trata-se de um gesto criativo que promove novas relações entre as coisas, lugares, épocas e pessoas.

De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível (Fresquet, 2013, p. 19).

Para Fresquet (2013), o cinema no contexto educativo é uma janela para enxergar a si mesmo e aos outros, portanto, implica em alteridade e a Educação se reconfigura nessa possibilidade. De tal modo, a experiência com o cinema em sala de aula regida pelas contribuições da categoria de gênero pode suscitar a alteridade, empatia, identificação e, conseqüentemente, um aprendizado mais dinâmico e significativo.

Por exemplo, nas Ciências Exatas e da Natureza, como Matemática e Física, alguns filmes podem ser utilizados no contexto educacional para tratar de descobertas e fórmulas matemáticas ou de física teórica e, ao mesmo tempo, desenvolver a alteridade ao elucidar aspectos emocionais e de costumes, tais como os dramas de subgênero biográfico. É o caso de filmes como "Uma mente brilhante" (2001), com o drama do matemático John Nash Jr. (Russell Crowe) ou "A teoria de tudo" (2014), com a biografia do físico Stephen Hawking (Eddie Redmayne).

4 Cinema e educação dos sentidos e sensibilidades

Ao longo da história, diversos autores e perspectivas teóricas se debruçaram sobre as formas de educar pelos sentidos, compreendendo as sensibilidades. Estudar as sensibilidades, por sua vez, implica no estudo dos sentidos. Oliveira (2019) afirma que as pesquisas sobre a educação pelos sentidos e sensibilidades devem levar em conta o entendimento da corporeidade, da dimensão material da vida humana, assim como das dimensões simbólicas e da concepção do corpo como um "entre-lugar" da cultura. De acordo com o autor, o corpo é um "entre-lugar" da cultura por integrar

dialogicamente as pessoas e as coisas, as ações e as ideias, assim como as representações e os comportamentos. Nesse sentido, torna-se um vetor de experiências que produzem e reproduzem a cultura, os modos de vida.

Dessa forma, os sentidos devem ser entendidos sob uma dupla dimensão: a biológica ou natural e a do ponto de vista simbólico, semiótico, das representações e imaginários. Portanto, a cultura comum compartilha fundamentalmente elementos do mundo sensível e material. A história da educação dos sentidos compreende a experiência como o encontro entre a mente e o mundo (Oliveira, 2019).

Nessa perspectiva, os gêneros cinematográficos permitem o encontro dos espectadores de um filme com o mundo representado na trama através das suas experiências e sensibilidades. O cinema é, ao mesmo tempo, arte e artefato técnico, portanto, composto de sensibilidade e materialidade. Benjamin (1987) teceu reflexões sobre como as técnicas de reprodutibilidade das obras de arte na modernidade promoveram transformações na experiência estética dos indivíduos. Para o filósofo, o cinema deu novos contornos na relação das massas com a arte:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (Benjamin, 1987, p. 174).

Benjamin considera o cinema como a forma de arte mais adequada ao homem moderno. Isto, porque as imagens cinematográficas são significativas às experiências humanas, já profundamente transformadas pelos modos de vida da modernidade. Nesse sentido, Benjamin afirma que o cinema desenvolveu técnicas capazes de aprofundar a percepção humana sobre os objetos da realidade, além oferecer uma nova forma de experiência estimulada pelas imagens em movimento através da reprodutibilidade desenvolvida pelo meio.

Sob um viés antropológico, Morin (1997, p. 26) afirma que: “O cinema é talvez a realidade, mas é também outra coisa, geradora de emoções e de sonhos”. Para Morin, o cinema afeta diretamente as sensibilidades, pois faz com que os espectadores, mesmo tendo consciência de que as imagens de um filme são ilusões, ainda mantêm o sentimento de realidade. É justamente essa consciência que proporciona a experiência sensorial, intelectual e estética. Conforme Oliveira (2019), a educação dos sentidos compreende que as sensibilidades são resultado da capacidade de resposta e de diálogo, produto e produtoras da experiência.

As experiências, as formas de agir e de sentir do corpo em cada sociedade mudam historicamente, produzindo novos comportamentos e sentimentos, motivados pelas práticas educativas, como por exemplo, através dos filmes e dos gêneros

cinematográficos. Bordwell e Thompson (2013) destacam que, para alguns estudiosos, os gêneros exploram valores e atitudes sociais ambivalentes:

Os filmes de gângster, por exemplo, tornam possível para o público ser simpático ao estilo do mafioso, mas ao mesmo tempo, sentir-se satisfeito quando ele recebe sua punição. A partir desse ponto de vista, as convenções de gênero geram emoção porque tocam incertezas sociais profundas, que são então canalizadas para atitudes de aprovação (p. 513).

Essa ambivalência que os gêneros cinematográficos proporcionam implica no estímulo dos sentidos e das sensibilidades. Filmes de um mesmo gênero provocam reações diferentes. Por exemplo, um filme de *western*, como “No tempo das diligências” (1939), de John Ford, pode incitar sentimentos de antipatia aos indígenas estadunidenses, ao passo que “Enterrem meu coração na curva do rio” (2007), de Yves Simoneau, do mesmo gênero, pode sensibilizar os espectadores de formas diametralmente opostas.

O mesmo ocorre com a ficção científica, onde “2001: uma odisseia no espaço” (1968), de Stanley Kubrick, desperta sentimentos de apreensão e negatividade diante dos avanços tecnológicos rumo a uma distopia futurista, enquanto que “A.I: inteligência artificial” (2001), de Steven Spielberg, é capaz de comover e promover esperança, mesmo em um mundo totalmente transformado com a presença de andróides.

No contexto educacional, a experiência conduzida e modelada por determinados gêneros também resulta desse estímulo das sensibilidades. Além disso, os significados atribuídos a um filme dependem das experiências e dos saberes acumulados ao longo da vida dos espectadores e se dão coletivamente, com o compartilhar dessas experiências, das impressões, emoções e sensibilidades despertadas por uma obra cinematográfica (Duarte, 2002).

5 Cinema: entre práticas e representações

Outra importante função educativa do gênero cinematográfico é a que permite que um filme seja composto por representações sociais. Segundo Chartier (2002), a noção de representação articula três modalidades na relação com o mundo social: 1ª: classificação e delimitação que produz as múltiplas configurações intelectuais sobre a realidade por diferentes grupos; 2ª: as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social; 3ª: as formas institucionalizadas e objetivadas com que grupos, instâncias ou pessoas estabelecem suas representações na sociedade.

Para melhor compreender as representações, Chartier faz alusão a duas outras noções fundamentais: a de prática e de apropriação. Esta entendida como história social das interpretações e aquela enquanto práticas sociais envolvidas no processo de

confeção das representações. Assim, são determinadas de acordo com interesses e marcadas por tensões acerca da concepção do mundo social, portanto, as representações são construções sociais a partir de práticas culturais (Chartier, 2000).

Essas proposições de Chartier (2000) vão ao encontro da noção de gênero no cinema, ao passo que este determina as práticas culturais envolvidas na produção de um filme, bem como nas apropriações da obra. Nogueira (2010, p. 3) esclarece como um filme enquadra-se dentro de um tipo de gênero:

Dito isto, podemos acrescentar três ideias: em primeiro lugar, que, virtualmente, a partilha de uma dada característica implica a pertença de um filme a um gênero; em segundo, que toda a obra pode, em princípio, ser integrada num determinado gênero; e, em terceiro, que uma obra pode exibir sinais ou elementos de diversos gêneros. Semelhança ou afinidade tornam-se, portanto, os princípios de reconhecimento e distribuição genérica dos filmes. É na medida em que podemos reconhecer numa obra a assunção ou a subversão de determinadas convenções que podemos estabelecer o índice da sua pertença ou do seu distanciamento em relação a um gênero.

Essas convenções podem ser entendidas como as práticas culturais envolvidas no processo de produção e distribuição de um filme, conseqüentemente influenciando sua recepção, apropriação e nas representações veiculadas por ele. Tais práticas, no cinema, são os elementos fundamentais da linguagem e de todo processo técnico e artístico de um filme. O roteiro, a direção, os tipos de enquadramento e de plano, os atores e personagens, os figurinos, a iluminação, entre outros, são exemplos de práticas culturais que, conforme o gênero, tecem uma obra fílmica desta ou daquela forma, com este ou aquele estilo.

De fato, a utilização de tais práticas ou convenções torna-se perceptível em filmes de gênero, pois são elas que darão sentido às representações sociais em conformidade com a classificação ou adequação genérica da obra. Aqui confluem também as apropriações, tanto as dos realizadores de um filme, quanto do público. Um filme de gênero musical, como "Cantando na chuva" (1952), de Gene Kelly e Stanley Donen, articula práticas culturais, apropriações e representações de formas bem diferentes de um filme de suspense, como "Um corpo que cai" (1958), de Alfred Hitchcock, por exemplo. Um dos principais critérios que diferenciam essas duas obras é justamente o gênero de cada uma delas, que vai determinar questões como autoria, preferência por atores e atrizes, narrativa, perspectiva, signos e significados, etc.

Levar em consideração o gênero de um filme é, portanto, uma questão fundamental no trabalho educativo com o cinema, pois as representações sociais presentes nas obras cinematográficas são classificações e divisões para apreensão do mundo social como categorias de percepção do real, variando conforme os grupos e classes sociais que as produzam (Chartier, 2000).

Linhares e Ávila (2017) consideram que o que se vê nos filmes não é a realidade, mas representações desta a partir de elementos da comunicação do cinema. Portanto, ao aproximar o cinema e educação, as representações sociais permitem o distanciamento da dualidade realidade/ficção, aproximando as experiências, as subjetividades e conhecimentos dos estudantes do mundo imaginário, representado e exposto em um filme.

6 Considerações finais

Ao longo desse texto foram abordadas algumas possibilidades de se pensar a relação entre cinema e Educação sob a perspectiva dos gêneros cinematográficos. Através do método de pesquisa exploratório (Camacho; Manzalli, 2014), que envolveu levantamento bibliográfico sobre a relação entre educação e cinema, gêneros cinematográficos e educação das emoções e sensibilidades foi possível perceber a importância de se considerar o gênero de um filme no trabalho pedagógico, pois a efetividade do trabalho educativo depende em grande parte de como o gênero dessa obra operacionaliza elementos intrínsecos da linguagem cinematográfica.

Dessa forma foram apresentadas três possíveis funções educativas dos gêneros fílmicos. A primeira, referente ao controle das emoções através do cinema. Como expressão artística e, ao mesmo tempo, artefato tecnológico, o cinema operacionaliza formas de regular e controlar percepções, reações e emoções através dos diferentes tipos de gênero. Conforme Wouters (2009, 2012) e Giddens (1991), a modernidade trouxe transformações nas formas de controle das emoções e a reflexividade.

O cinema, como produto da modernidade, desenvolveu em sua linguagem a categoria de gênero para inferir nos aspectos emocionais e, portanto, reflexivos dos filmes. Essa função torna-se educativa, ao passo que contribui para estabelecer relações entre as emoções dos estudantes, os filmes que assistem e suas capacidades de aprendizado através deles.

A segunda função educativa dos gêneros é sua inferência na educação dos sentidos e sensibilidades. O cinema como legítima expressão artística e estética afeta as formas simbólicas, semióticas e imaginárias dos sentidos, ao mesmo tempo em que, enquanto tecnologia e artefato técnico, portanto dotado de materialidade, atinge diretamente as experiências humanas. Como a educação dos sentidos compreende a experiência como o encontro entre a mente e o mundo (Oliveira, 2019), os gêneros cinematográficos, que operacionalizam elementos simbólicos e materiais de um filme, tornam-se capazes de gerar determinadas experiências e formas de sentir.

Por fim, os gêneros possuem a função educativa de representações sociais. Envolvendo as noções de prática e de apropriação (Chartier, 2000), as representações no cinema são construídas socialmente através das práticas culturais envolvidas no processo de produção, distribuição e recepção dos filmes. Cada gênero vai determinar

a forma com que as representações serão construídas, irão aparecer e serem desenvolvidas em determinada obra cinematográfica. Portanto, na perspectiva da Educação, é importante compreender a intencionalidade, os interesses e tensões na concepção do mundo social e na maneira com que os gêneros irão confeccionar elementos de representação de contextos históricos, culturais, sociais, etc.

Referências

AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papirus, 2003.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORDWELL, D.; THOMPSON, K. **A arte do cinema**: uma introdução. Campinas: UNICAMP, São Paulo: USP, 2013.

CAMACHO, A. R. MANZALLI, M. F. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: Editora Sol, 2014.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EDGAR-HUNT, R.; MARLAND, J.; RAWLE, S. **A linguagem do cinema**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

ELIAS, N. **O processo civilizador v. 1**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

LINHARES, R. N.; ÁVILA, E. G. de. Cinema e educação para além do conteúdo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 10, n. 21, p. 89-100, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6335/5257>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MORIN, E. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Relógio d' Água, 1997.

MÜNSTENBERG, H. As emoções. *In*: XAVIER, I. (org). **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Graal; Embrafilme, 1983. p. 46-54.

NOGUEIRA, L. **Gêneros cinematográficos**. Covilhã: LabCom, 2010.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na História da Educação: algumas indicações teórico-metodológicas. *In*: VEIGA, C. G.; OLIVEIRA, M. A. T. de. **Historiografia da educação**: abordagens teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 101-148.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

WOUTERS, C. Como continuaram os processos civilizadores: rumo a uma informalização dos comportamentos e a uma personalidade de terceira natureza. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 546-570, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/gXJYsMm7Kq4xz8wzxN5Tq7m/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

WOUTERS, C. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. *In*. GEBARA, A.; WOUTERS, C. **O controle das emoções**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 91-118.

Contribuição dos(as) autores(as)

Bruno José Yashinishi – Coleta de dados, escrita do texto, análise dos dados e revisão da escrita final.

Tony Honorato – Revisão das análises dos dados e revisão da escrita final.

Revisão gramatical por:

Matheus Chiconato Borges

E-mail: matheuschiconato18@gmail.com