

O CINEMA NA EDUCAÇÃO: TRILHANDO CAMINHOS DESCOLONIZADOS E CRÍTICOS

Jamile Batista dos Santos¹
Josaniel Vieira da Silva²

Pedagoga pela Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Garanhuns, jamile.batista21@gmail.com¹; Doutor em Educação, Professor Adjunto na Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Garanhuns, josanielvieira@gmail.com²

Resumo: O trabalho em questão traz o relato de uma sequência de ações pedagógicas que teve como objetivo principal investigar as possibilidades de se trabalhar com cinema, através de filmes, em prol de uma educação voltada para os direitos humanos, buscando a desconstrução de práticas e discursos colonizadores que invisibilizam sujeitos e suas culturas. Assim, o texto traz o relato de três intervenções a partir da utilização de dois curtas e um longa-metragem de animação que serviram como pontos de partida para processos de reflexão e criticidade sobre a supervalorização de determinadas culturas em detrimento de outras. As intervenções foram desenvolvidas no ano de 2017, durante o estágio não obrigatório em uma instituição particular, localizada em Garanhuns/PE. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram crianças do primeiro ano Ensino Fundamental. Os resultados obtidos nas atividades foram analisados à luz de teóricos como Martín-Barbero (2006), Foucault (1997) e Fresquet (2009). Do que foi visto, é possível perceber o quanto o imaginário social está permeado de visões colonizadoras à cerca das culturas que estão à margem da visibilidade e o quanto se faz necessário que a escola seja um espaço que educa para equidade entre os sujeitos e valorização de suas culturas.

Palavras-chave: Cinema & educação; culturas; discurso colonizador.

Introdução

O artigo em questão traz o relato de vivências que buscaram utilizar o cinema, mais especificamente os curtas e longas metragens de animação, como ponto de partida para uma desconstrução do olhar colonizador presente, implícita ou explicitamente, em práticas que norteiam as relações sociais e culturais do cotidiano escolar.

Nesse sentido, o presente texto faz uma reflexão sobre as possibilidades para se trabalhar com filmes de animação no contexto escolar, em prol da desconstrução de ações e discursos colonizadores que visam a desvalorização das diferenças ou que as utilizam como modo de reafirmar práticas discriminatórias e excludentes. De acordo com Brandão; Pattuzzo e Bellon (2015, p 133), uma educação voltada para os direitos humanos permite “reconhecer sua própria cultura e reafirmá-la não como superior, mas como diferente”.

O interesse por tal tema surgiu a partir de observações do cotidiano de uma turma do 1º. ano do Ensino Fundamental. Em tal contexto, as relações estabelecidas pelos atores que ali estavam eram permeadas por linguagens e códigos

resultantes de discursos gerados por produções cinematográficas. Tais discursos, não só acompanham, mas, fazem parte da construção identitária dos sujeitos infantis.

Assim, passamos a entender que o cinema, como arte contemporânea e resultado da cultura de massa, que desde a sua criação tem possibilitado olhar e, conseqüentemente, influenciar a sociedade. Como toda arte, busca analisar, sobre diversos ângulos, as diversas situações e ideologias subjetivas de aquisição de valores, regras, normas sociais, éticas, religiosas e a formação humana. Nesse sentido, isto faz com que possamos refletir que a diversidade cultural apontada pelo cinema torna necessária uma discussão sobre o contexto cultural da sala de aula, bem como a subjetividade implícita nos filmes infantis, objeto de nossa reflexão aqui.

No que diz respeito à subjetividade implícita em filmes infantis, eles oferecem perspectivas de se vislumbrar a aquisição de conteúdos culturais e ideias, como valores, regras, normas etc., (Benjamin, 1993). Para além disso, há a interação entre infância e imagens em seu aspecto de produção de subjetividade desses conteúdos; transmissão de conhecimentos e saberes. Estas, por sua vez, revelam o quanto é preciso (re) pensar como se dá a construção de identidades a partir do argumento de um filme.

No entanto, não se pode negar que, há algum tempo, a literatura vem evidenciando a indústria cultural (Adorno, 2002), como algo capaz de fazer mudanças significativas no modo de pensar a (da) humanidade, a vida etc. A presença do cinema na sala de aula, mediado de forma crítica, demonstra e possibilita a resignificação de valores e o reconhecimento dos direitos humanos como essencial na luta contra os discursos colonizadores que permeiam nossa sociedade.

Defendemos que discutir o papel de desenhos animados e filmes infantis na educação e constituição da infância é fundamental, tendo em vista que, no palco da visibilidade e preferências das crianças que compunham a realidade observada estavam, na maioria das vezes, produções cinematográficas que trazem uma visão de mundo etnocêntrica.

Para análise, fizemos o uso de curtas e longas de animação que propõem a visibilidade de culturas marginalizadas, indo por um viés contrário às produções que apenas disseminam a lógica capitalista e colonizadora. A intenção era exaltar a riqueza existente nas diferenças culturais, propostas pelas películas, promovendo a discussão com e entre os sujeitos infantis, compreendidos como produtos e produtos de cultura.

Assim, a sequência de ações que serão aqui relatadas foi fruto de uma vivência de estágio, não obrigatório, no ano de 2017 em uma instituição particular no município de Garanhuns-PE que ofertava as etapas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Na época da pesquisa, a turma do 1º ano, cuja pesquisadora atuava como auxiliar da professora regente, possuía um quantitativo de vinte e cinco crianças, com idades entre seis e sete anos. As ações desenvolvidas compreenderam duas etapas, sendo a segunda destinada ao uso dos três filmes de animação: “*O pequeno Hiawata*” (1937), “*Kiriku e a Feiticeira*” (1999) e “*Salu e o Cavalo-Marinho*” (2013).

No desenvolver das intervenções procuramos dar ouvidos às vozes das crianças e incentivar seus questionamentos, porquanto, a criticidade e reflexão são características inerentes a uma educação que promova a equidade entre os sujeitos. Logo, os processos de escuta desses sujeitos são uma forma de fazer com que a escola não centralize suas ações apenas em torno de conteúdos, mas, na educação de agentes que lutem por uma sociedade mais justa para todos e todas.

Metodologia

Pelo fato da pesquisadora estar inserida¹ no campo de pesquisa como estagiária, optou-se por uma pesquisa participante, visto que assim, “O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida pessoal da comunidade do que o observador não participante” (RICHARDSON, 2008, p. 261). O objetivo foi investigar as possibilidades de inserção de filmes de animação dentro da sala de aula, almejando a promoção de debates, criticidade e valorização de culturas colocadas à margem por discursos e práticas colonizadoras. Para a análise dos dados obtidos nas intervenções, foi utilizado o método qualitativo, na perspectiva de Minayo e Deslandes (2009). A luz de teóricos como Martín- Barbero (2006), discutiu-se os processos de mediação, a superestrutura cultural, o imaginário social construído a partir de práticas colonizadoras. Com Foucault (1997), os discursos de verdades produzidos pela indústria cultural e, por fim, com Fresquet (2009), a reaprendizagem de valores possibilitada pelo cinema.

A pesquisa foi realizada entre os meses de junho e julho do ano de 2017, com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental em uma instituição da rede particular, localizada no município de Garanhuns/PE. O grupo era composto por vinte e cinco (25) crianças², sendo

¹ A pesquisadora fazia parte do programa de estágio da instituição.

² Sendo a maioria filhos/as de pais funcionários de lojas do comércio da cidade.

treze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades entre 06 e 07 anos.

Assim, as vivências em campo foram divididas em duas etapas, sendo a primeira para a socialização e preparação da turma para a pesquisa, na qual realizamos conversas informais³ com as crianças para saber quais as produções cinematográficas gostavam de assistir e na segunda etapa, destinada às intervenções com os filmes, utilizamos as animações: *O pequeno Hiawata* (1937)⁴, *Kiriku e a Feiticeira* (1999)⁵ e *Salu e o Cavalo-Marinho* (2013)⁶. Para manter a identidade social dos estudantes/sujeitos optamos por usar nomes fictícios para representa-los neste artigo.

Optamos por analisar os dados de maneira qualitativa, pois, esse tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21). Sendo assim, no próximo tópico discutiremos sobre os dados e os resultados que obtivemos com tal pesquisa, construindo as pontes entre as experiências vivenciadas e o referencial teórico.

Resultados e Discussões

Na primeira etapa da pesquisa realizamos com as crianças rodas de conversa com o intuito de investigarmos quais os filmes infantis e/ou desenhos animados que as agradavam e mais eram consumidos pelas mesmas. Pudemos observar que a maioria das crianças respondia que gostava bastante do desenho do *Bob Esponja*⁷. Também notamos que havia preferências, por parte das meninas, pelos filmes que traziam histórias de princesas e, por parte dos meninos, aqueles que traziam heróis (do sexo masculino e de etnia branca).

Autores como Pinto (2009) nos mostram que, dentro da história do cinema muitas animações trazem em seus enredos princípios do toyotismo⁸ e do capitalismo, reforçando que a subjetividade dos indivíduos deve estar de acordo com a superestrutura do sistema. Além disso, é evidente que os filmes que possuem maior facilidade de acesso são aqueles que reforçam culturas que estão no centro da visibilidade.

³ As conversas foram autorizadas, anteriormente, pelos pais e mães dos estudantes e pela gestão da escola.

⁴ Curta-metragem de animação (1937). Produzido por Walt Disney e dirigido por David Hand. País de origem: Estados Unidos. Duração: 9 minutos.

⁵ Curta-metragem de animação (2013). Produzido por Cecília da Fonte e Marcos Buccini. Direção: Cecília da Fonte. Duração: 13 minutos.

⁶ Longa-metragem de animação (1999), dirigido por Michel Ocelot. País de Origem: França. Duração: 1h 10 min.

⁷ Série de animação americana (1999), criada Stephen Hillenburg.

⁸ Modelo de produção que fabrica de acordo com a demanda e que busca o comprometimento e envolvimento psicológico dos operários com o trabalho (ANTUNES E ALVES, 2004).

Com isso, reiteramos a relevância de ações pedagógicas que possam utilizar os filmes com um olhar crítico e reflexivo, sabendo que esses podem ser o gancho para incentivar processos de reflexão e aprendizagem nos educandos e no/a próprio/a docente. Dessa forma, nos ateremos à discussão da segunda etapa da pesquisa, as intervenções utilizando filmes de animação. Para tal, dividiremos esse tópico em três subtópicos, correspondente a cada intervenção vivenciada.

O pequeno Hiawata: O Indígena nas Telas do Cinema e na Sociedade

Na primeira intervenção utilizamos o curta de animação *O pequeno Hiawata* (1937) que traz em seu enredo a figura de uma criança indígena, norte-americana, que está tentando caçar um animal, possivelmente para alimentar-se. Com tal obra, almejavamos desmistificar a figura do indígena construída ao longo dos anos na sociedade e nas telas do cinema. O olhar estereotipado, fruto das colonizações sobre os povos indígenas criam barreiras que dificultam suas vivências na sociedade como cidadãos e, por vezes, negam-lhes os direitos humanos básicos. Tais obstáculos são alimentados e ganham força por meio de preconceitos que se perpetuam há séculos sobre essas culturas.

De acordo com Martín- Barbero (2006, p. 263) a visão sobre o indígena “se manteve presa de um pensamento populista e romântico, que identificou o índio com o mesmo, e este por sua vez com o primitivo”. Tal visão romantizada é bem presente no curta-metragem proposto. Pois traz a figura do indígena como aquele que tem o seu espaço e vivência limitado à floresta e a natureza. No nosso entender, esta proposta colabora para que o espectador compactue e construa essa identidade unitária sobre as diversas etnias indígenas. É nesse sentido que,

[...] toda produção cinematográfica carrega em suas mensagens visões de mundo dos elementos envolvidos na produção, com maior ou menor nível, de interferências, e dessa forma o filme educa (ou deseduca) o sujeito-receptor, quando cria mentalidades ou imaginários, pois toda obra de arte carrega ideologia e é reflexo de seu mundo histórico. (PINTO, 2009, p.3)

Nesse contexto, o efeito dos filmes sobre o expectador o faz ficar horas diante de uma tela assistindo o desenrolar de uma história, a psicologia dos personagens, inferindo mentalmente nas suas ações, cogitando hipóteses sem poder fazer nada que possa mudar o rumo da historia retratada. Essa expectativa causa no individuo as mais variadas reações e o faz, através de imagens, interagir com lugares, atitudes, valores, crenças, culturas etc., evidencia tantas diferenças e interferências que

possibilita a compreensão dos princípios da alteridade.

De alguma forma ou outra, ideias são disseminadas com muita facilidade, especialmente pelos meios de comunicação. Fazer da escola um espaço para discussões e mediação entre sujeitos e os temas abordados em obras cinematográficas torna-se essencial para uma educação voltada para os direitos humanos, tendo em vista que esse tipo de educação não promove “[...] superioridade entre as diferentes culturas” (BRANDÃO; PATTUZZO; BELLON, 2015, p.132), mas promove a dignidade e luta pela garantia de direitos a todo e qualquer ser humano. É nesse sentido que, para Martín-Barbero (2006, p. 261), “[...], o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais”.

Ao propor que assistíssemos ao *Pequeno Hiawata* (1937) tivemos o intuito de provocar questionamentos e saber qual imaginário sobre indígenas as crianças traziam consigo e qual a visão transmitida pelo curta. Buscamos desmistificar as visões colonizadoras que são fomentadas na sociedade, inclusive em contextos escolares, perpetuando, assim, práticas preconceituosas e excludentes. É relevante ressaltar que, durante a exibição do curta, pudemos perceber o quanto os olhares das crianças estavam envolvidos com aquela trama, as reações de espanto e risadas demonstraram o poder que os filmes têm de comunicar e envolver seus espectadores.

Após a exibição do curta convidamos as crianças para uma roda de conversa, e fizemos a seguinte indagação:

- *O índio que aparece no filme, parece com o índio que estamos acostumados a ver?*

Nesse momento, as opiniões das crianças se dividiram, umas confirmaram, outras disseram que os índios que temos no Brasil são diferentes, principalmente em relação à vestimenta. Ao ouvir essas respostas, espalhamos no interior da roda que havíamos formado, imagens de indígenas em situações comuns do cotidiano, as quais geralmente fogem do imaginário social que construímos sobre esses povos. Tais gravuras retratavam índios/as em contato com tecnologias, em cerimônias de formatura (vestindo becas) e na profissão de médico/a. Dentre as imagens expostas, também havia aquelas que traziam os povos indígenas de diferentes tribos caracterizados para seus rituais sagrados.

Como tínhamos o intuito de saber quais percepções sobre os povos indígenas as crianças carregavam, solicitamos que selecionassem as imagens que consideravam como retratos de indígenas. Como era de se esperar, devido

ao imaginário social que foi construído e ainda é alimentado pela sociedade, inclusive pelo próprio curta exibido, os/as estudantes consideraram como índios/as apenas aqueles/as que estavam com pinturas nos corpos, em florestas ou em atividades atribuídas pelo imaginário social a esses povos. Logo, os que estavam vestidos com roupas “comuns” ou em contato com tecnologias, as crianças não consideravam como indígenas.

Tal imaginário tem a ver com a necessidade de reafirmar as diferenças culturais não pelo viés da valorização, mas pela necessidade de reafirmação cultural que enxerga o índio como um ser exótico a parte da modernidade (MARTIN-BARBERO, 2006). Nesse sentido, o diferente passa a ser um parâmetro para fomentar a “superioridade” de uma cultura em relação à outra.

Ao serem questionadas porque aquelas pessoas não eram índios e índias, responderam:

- Porque ele está trabalhando com o computador, Professora! (João, 6 anos)

Outra criança argumentou em relação a uma imagem que retratava uma senhora índia:

-Essa não é índia! (Letícia, 6 anos)

Sobre isto questionei, e a criança respondeu:

- Porque ela está vestida!

Diante de tais colocações nota-se que imaginário dessas crianças foi construído com base em estereótipos e ideologias disseminadas pelas instituições e por veículos midiáticos que desconsideram como pertencente às culturas indígenas, aqueles/as índios/as que estão nas cidades, em diversas profissões, ou seja, em contextos diferentes daqueles atribuídos pelo imaginário social. Nessa perspectiva, Martín-Barbero (2006) alega que desconhecer as culturas indígenas como parte integrada à estrutura capitalista é uma forma de construir uma identidade cultural a partir de uma visão de mundo que não enxerga as mudanças históricas na construção dessas identidades. Todavia, o mesmo autor alerta que, reduzir essas culturas a uma estrutura do capitalismo, seria reduzi-las à lógica do jogo capitalista, negando a capacidade que esses povos têm de reinventar suas culturas.

Não só a animação escolhida traz uma visão estereotipada das culturas indígenas, mas diversas obras retratam os povos indígenas como caricaturas do imaginário social.

Diante desses discursos, consideramos que a escola tem o papel fundamental em desconstruir qualquer tipo “verdade” que pregue a superioridade de um ser humano em relação a outro. Ao falarmos sobre “verdades” não podemos deixar de trazer à discussão as considerações de Foucault (1997) acerca do tema.

Para ele, no discurso histórico-político, o qual situa o sujeito de um lado ou de outro, afirmando que é com a guerra e conquistas míticas que conseguiremos a paz, as verdades são perspectivas e estratégicas visando atender aos interesses do sujeito que almeja a dominação, “Trata-se de estabelecer um direito marcado pela dissimetria e funcionando como privilégio a ser mantido ou reestabelecido; trata-se de fazer valer uma verdade que funcione como uma arma” (p.74). O autor ainda afirma:

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm. (Ibid., p.12)

Questionar essas “verdades” e proporcionar momentos de escuta das vozes dos educandos é fundamental para a desconstrução de práticas discursivas que mesmo reconhecendo as diferenças, as utilizam para a manutenção de práticas que enxergam o outro não digno a uma participação ativa na sociedade.

Kiriku e a Feiticeira: os discursos de “Verdades” na Indústria Cultural

Em outra oportunidade de intervenção sentimos a necessidade de apresentar novas figuras de “heróis” para as crianças. Para tal, convidamos os/as estudantes para assistirem ao longa de animação *Kiriku e a Feiticeira* (1999) que conta a história de um herói negro, nascido e criado em uma tribo africana que, já na infância, tinha realizado grandes feitos para salvar sua tribo dos males causados por uma feiticeira. Com tal obra almejamos a discussão sobre a imagem do herói que comumente é disseminada pelas produções cinematográficas, geralmente o homem branco e com características europeias ou norte-americanas.

Antes de darmos início ao filme pedimos que as crianças desenhassem os heróis/nas que mais gostavam e socializassem com os demais. Entre os meninos, o herói que mais mexia com o imaginário era o *Flash*⁹ e também apareceu, entre meninos e meninas, a *Mulher Maravilha* (2017)¹⁰. Diante de tais preferências, compactuamos com Momo e Costa (2010), quando afirmam que as crianças se apropriam da linguagem televisiva e as incorporam nas interações sociais do cotidiano, refletindo uma busca contínua por um sentimento de pertencimento a uma cultura televisiva amplamente disseminada. Na turma onde foram

⁹ Super-herói que tem um poder de alta velocidade. Personagem principal da série, de origem americana “*The Flash*”, desenvolvida por Greg Berlanti, Andrew Kreisberg e Geoff Johns, 2014.

¹⁰ Personagem principal do filme americano “*Wonder Woman*”, 2017, direção de Patty Jenkins. Na época da intervenção o filme estava em cartaz no cinema da cidade.

realizadas as intervenções, as crianças, para serem aceitas por seus pares, afirmavam, por meio da linguagem oral, representações em forma de desenhos e em gestos característicos de personagens de produções cinematográficas terem as mesmas preferências que seu grupo.

Ao término da exibição questionamos aos/às estudantes quais desenhos ou filmes contavam a história de heróis/nas negros/as. Apenas uma criança mencionou o *Lanterna Verde* (2011)¹¹, mas logo foi lembrada pelos demais que, em outras produções, ele é representado por um homem branco. Diante de tais narrações, atentamos ao fato da indústria cultural e a sociedade fabricarem “verdades” e ideais de perfeição baseados em estereótipos de culturas consideradas superiores, confirmando o que alega Martín-Barbero (2006) sobre a superestrutura cultural:

[...] negação de sentido e legitimidade de todas as práticas culturais e modos de produção cultural que não vem do centro, nacional ou internacional, a negação do popular como sujeito não só pela indústria cultural, como também por uma concepção dominante do político que tem sido incapaz de assumir a especificidade do poder exercido a partir da cultura, e tem achatado a pluralidade e complexidade dos conflitos sociais sobre o eixo unificante do conflito de classe. (p. 92-93).

Os discursos de verdades alimentados e transmitidos pelas obras cinematográficas, que retratam uma superioridade de determinadas culturas, na maioria das vezes, baseiam-se nos feitos míticos e colonizadores desses povos. Tais discursos faz com que os sujeitos que não estão inseridos no limiar desses grupos, muitas vezes, neguem suas próprias culturas e queiram fazer parte daquelas que estão no centro da visibilidade e da hipervalorização. O longa *Kiriku e a Feiticeira* (1999) transcorre por um caminho contrário ao das “verdades” disseminadas na sociedade, ao retratar uma criança negra, nascida e criada em uma tribo africana, torna-se visível uma cultura que por vezes tentou-se apagar.

Por fim, buscamos mostrar que, por mais que sejam invisibilizadas na indústria cultural e na sociedade, os elementos de culturas que estão à margem fazem parte da gênese de muitas outras culturas, inclusive das que estão no centro. De acordo com Fresquet (2009), o cinema permite uma reaprendizagem e desaprendizagem de valores, não no sentido de apagar o que foi aprendido, mas buscando outras dimensões dessa aprendizagem. Logo, *Kiriku e a Feiticeira* (1999) contribui para que enxerguemos e reaprendamos sobre o legado proveniente de culturas africanas, as quais tecem a colcha de história da nossa construção enquanto povo brasileiro.

¹¹ Personagem principal do filme de origem norte-americana “*Green Lantern*” (Lanterna Verde), dirigido por Martin Campbell, 2011.

Salu e o Cavalo-Marinho: O Cinema como Agente na Valorização da Cultura Popular

Como forma de culminar um ciclo de práticas que utilizou os filmes de animação como pontos de partida para a educação do olhar diante de objetos do cinema, propusemos o curta-metragem de animação *Salu e o Cavalo-Marinho* (2013), tal obra traz de forma muito encantadora e envolvente a história de Manoel Salustiano (1945-2008), mais conhecido como *Mestre Salu*, nascido na cidade de Aliança, Pernambuco, considerado um grande ícone da cultura pernambucana.

Em tal filme pudemos apreciar, além da história do *Mestre Salu*¹², elementos que compõem a cultura pernambucana como a dança “coco de roda”, o grupo “Cavalo Marinho”¹³, do qual *Salu* foi integrante, dentre outros elementos que despertaram nas crianças sentimento de pertencimento cultural. Assim, antes de darmos início ao filme, realizamos uma introdução da história do *Mestre Salu* e de sua trajetória no grupo *Cavalo Marinho*. Anunciamos que o curta era sobre elementos da cultura do estado de Pernambuco que o mundo inteiro conhece.

Durante a exibição as crianças mostraram-se muito interessadas e interagiram muito com as cenas através de risadas e olhares apreensivos diante do enredo, foi possível perceber que as mesmas conseguiam reconhecer, ainda que seja através de histórias contadas por seus pais e/ou avós, contextos que as permitiram sentir-se pertencentes e orgulhosas de sua cultura. Em uma determinada cena, em que o personagem *Salu*, ainda criança, treinado passos, almejando dançar no *Cavalo Marinho*, um garoto da turma levantou-se e começou a dançar acompanhado os passos que via na tela.

Logo, é possível notar que o cinema nos proporciona uma experiência estética que nos possibilita “diversificar nossos desejos” (FRESQUET, 2009) e criar novas de mundo. Nessa intervenção, foi nítido o quanto as crianças se reconheceram em tal filme. De acordo com Martin-Barbero (2006, p.236), “As pessoas vão ao cinema para se ver; numa sequência de imagens que mais do que argumentos lhes entrega gestos, rostos, modos de falar e caminhar, paisagens, cores. Ao permitir que o povo se veja o cinema nacionaliza.”

É provável que as crianças que ali estavam tenham reconhecido as histórias de infâncias contadas por seus pais e avós, fazendo com que as mesmas tivessem um maior envolvimento com o filme. Após a exibição do filme conversamos sobre o mesmo e construímos rabecas, instrumento musical que tornou *Mestre Salu* conhecido como “*Rei da Rabeca*”. Na construção das rabecas, as quais eram feitas com papelão, as crianças puderam

¹² Músico, compositor, ator e artesão.

¹³ Folgado folclórico tradicional da Zona da Mata de Pernambuco.

usar toda a sua criatividade e imaginação, ao mesmo tempo em que ouviam e conheciam as músicas do *Mestre Salu* e do *Cavalo Marinho*.

Nessa intervenção, pudemos constatar o que Freire (1996) já dizia sobre a relevância do educador crítico para uma educação não bancária, que desperte a curiosidade e o pensar certo nos educandos. De fato, uma educação bancária nos venda diante das injustiças e exclusão social, a mediação crítica no uso dos filmes em contextos escolares é uma chave para questionamentos e valorização da cultura popular.

Conclusões

Atualmente, é cada vez mais comum observarmos crianças incorporando à construção de suas infâncias, e aos seus modos de ser e estar no mundo, discursos presentes em desenho animados e filmes infantis. Tais discursos, muitas vezes, vestem-se de “verdades” que visam a manutenção de uma organização social que torna invisível, negando os direitos básicos, àquele que não está inserido na lógica colonizadora. Essa lógica normaliza práticas que fazem com que sujeitos construam apenas uma forma de olhar o mundo, baseados em um ideal que não existe, uma única forma de existência.

Mediar o contato de crianças com o cinema, que traz histórias, visões e audições, no espaço educacional, faz com que o sentido das práticas possa ir além do ensino de conteúdos. O olhar crítico e reflexivo diante das obras cinematográficas nos permite conhecer novas formas de enxergar o mundo, estando cientes que há discursos que buscam invisibilizar sujeitos que não estão no topo da hierarquização de culturas. Tais discursos desconhecem e negam a riqueza presente nas diferenças, nas singularidades.

As experiências vivenciadas possibilitaram construir novas formas de relações e significações de existências, além das nossas. Além disso, mostraram que ações pedagógicas pautadas nos direitos humanos contribuem para a construção de olhares que reconhecem o valor de outras culturas e também da nossa. Ainda há muito que ser feito para que ações e práticas pedagógicas possam se despir, de fato, da herança do colonialismo, a mediação que utiliza filmes com o intuito de promover equidade entre sujeitos, é uma das formas de trilhar caminhos descolonizados.

Referências

ADORNO, Theodor. W. **Indústria cultural e sociedade**. 4ª.ed. São Paulo/SP: Paz e terra, 2007.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas – **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRANDÃO, Ana Luiza; PATTUZZO, Karolini Galimberti; BELLON, Rosilene. Questões de direitos humanos, desigualdade e discriminação no espaço escolar: que reflexos perpassam as práticas pedagógicas?. **Revista Simbiótica**, Espírito Santo, vol. 2, n. 1, p. 127-142, jun., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FRESQUET, Adriana Mabel. Aprender com experiências do cinema. Desaprender com Imagem da Educação. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD/LISE/UFRJ, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução, Adréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do séculoXXI: para se pensar uma MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século xxi: para se pensar uma infância pós-moderna. **Fundação Carlos Chagas: Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.965-991, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/157/169>>. Acesso em: 5 maio 2017.

PINTO, Claudio Vieira. Cinema de Animação - Um Breve olhar entre o Lazer e a Diversão. **Educação em Foco** (revista eletrônica), v. 1, n. 1, anual, 2009. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/educacao.html#>. Acesso em 5 ago. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Capítulo 16, Observação; p. 259-263.