INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

DARLEA ARAÚJO DE SOUZA ESTEU DA COSTA

CINEMA COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O ENSINO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

MANAUS
2017

DARLEA ARAÚJO DE SOUZA ESTEU DA COSTA

CINEMA COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O ENSINO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação do Prof. Dr. João dos Santos Cabral Neto

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de pesquisa: Recursos para o Ensino Tecnológico.

MANAUS - AM
2017

DARLEA ARAÚJO DE SOUZA ESTEU DA COSTA

CINEMA COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O ENSINO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação do Prof. Dr. João dos Santos Cabral Neto

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João dos Santos Cabral Neto – Orientador
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas- IFAM

Profa. Dra. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro – Membro Titular Interno
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas- IFAM

Dra Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

MANAUS - AM
2017

Aos meus pais por terem me ensinado a importância dos estudos na minha vida.
Ao meu marido pela paciência e incentivo.
A minha filha, minha razão de querer ser melhor todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus** que por Seu amor e misericórdia infinitos, me permitiu abrir os olhos a cada manhã, me sustentou em todos os momentos, e me concedeu o conhecimento necessário para que eu chegasse até aqui.

Ao meu marido **Davi** que me incentivou e apoiou desde o início, acreditando no potencial do meu projeto, quando eu mesma não acreditava. Obrigada por estar ao meu lado e não me deixar desistir.

A minha filha **Geovanna** que mesmo na flor dos seus 3 aninhos, com lágrimas nos olhos, dizia entender o porquê da mamãe não poder brincar de fazer comidinha.

Aos **meus pais**, pelo apoio e por terem investido em mim e na minha formação, me incentivando a estudar e me capacitar. A ser a pioneira da família!

Aos meus irmãos, em especial o **Luiz**, o sensato, que alegra os meus dias, me ouve, me aconselha e ora por mim.

A minha amiga, "roubada do meu marido", **Luciana**, que compartilhou comigo momentos de profunda angústia e sempre teve uma palavra de sabedoria e ânimo. Me apresentou um curso transformador que mudou a maneira como olho para mim mesma. Sem você a caminhada teria sido bem difícil.

Ao meu orientador professor **Dr. João dos Santos Cabral Neto**, desde a entrevista para a entrada no mestrado até aqui tem sido um amigo e companheiro de caminhada, que viu potencial no meu trabalho e acreditou em mim.

A turma 2015 do mestrado e todos os amigos que fiz lá: **Adriana, Yna, Luciani, Alzanira, Paulino, Nelma, Juvenal, Monique e Tatiane**. Nossa amizade, convivência e companheirismo mútuo me incentivou a seguir em frente. Em especial agradeço a **Rafaela**, que pacientemente me socorreu nos momentos difíceis.

As professoras **Profa. Dra. Lucilene da Silva Paes, Profa. Dra. Andréa Pereira Mendonça** e **Profa. Dra Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa** que fizeram parte do seminário de projetos e da qualificação e contribuíram significativamente para que eu tivesse confiança no potencial da pesquisa.

A todos os professores do programa do Mestrado que enriqueceram meu currículo e meu olhar docente: **Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo, Profa. Dra. Andréa Pereira Mendonça, Prof. Dr. Davi Avelino Leal, Dra. Iandra Maria Weirich Coelho, Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza e Profa. Dra. Lucilene da Silva Paes.**

As melhores secretárias que o mestrado poderia ter: **Larissa, Suzy e Sara.** Obrigada pela amizade, pelos conselhos, pelo apoio e consideração.

A todos os amigos que compreenderam minha ausência e reclusão.

A todos os alunos que contribuíram imensamente para a pesquisa: os laços criados foram essenciais para nosso crescimento.

A todos que positivamente contribuíram em minha caminhada.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar a viabilização da utilização do cinema como recurso tecnológico para a promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais e contribuir para o itinerário formativo dos alunos do ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus – Distrito Industrial (CMDI). A fundamentação desse estudo discutiu o papel do cinema na educação e a importância de possibilitar ao aluno o seu desenvolvimento emocional na escola. Para o desenvolvimento do estudo utilizamos a Pesquisa-ação como metodologia de pesquisa e para a coleta de dados utilizamos as técnicas de Grupo focal e a Roda de Conversa. Para o estudo das competências socioemocionais presentes nessa pesquisa, apresentamos a relevância da educação das emoções na escola e nos baseamos na teoria dos chamados Cinco Grandes Domínios da Personalidade (*Big Five*), também conhecidos como Modelo de Cinco Fatores (MCF), Fatores Globais de Personalidade ou Cinco Grandes Fatores, modelo de organização de traços de personalidade que explicam grupos de comportamentos: Conscienciosidade, Amabilidade, Estabilidade emocional, Abertura a novas experiências e Extroversão. Para a identificação da competência a ser promovida aplicou-se um questionário e a partir desse resultado elaboramos critérios para a escolha do filme e consequentemente o planejamento da sessão didática para a coleta dos dados. Os resultados obtidos atestaram a relevância desse estudo e permitiram comprovar a eficácia do cinema na promoção de competências socioemocionais além de apresentar novas perspectivas para a inclusão da educação socioemocional na escola. Para consolidar nosso estudo e promover a educação socioemocional na escola através do cinema, elaboramos um guia didático para professores intitulado "Guia Didático para a promoção de Competências Socioemocionais com o Cinema", que tem por objetivo incentivar e instigar o ensino de habilidades socioemocionais nas escolas por meio do cinema.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais, Cinema, *Big Five*.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the feasibility of using cinema as a technological resource to promote the development of socio-emotional competences and contribute to the educational itinerary of the high school students of the Federal Institute of Education Science and Technology of Amazonas (IFAM), Campus Manaus - Industrial District (CMDI). The rationale of this study discussed the role of cinema in education and the importance of enabling the student to develop their emotional at school. For the development of the study we used the Research-action as a research methodology and for data collection we used the Focus Group techniques and the Conversation Wheel. For the study of social-emotional competences in this research, we present the relevance of the education of emotions in school and are based on the theory of the so-called Big Five, also known as Five Factors Model (MCF), Global Factors of Personality or Five Great Factors, model of organization of personality traits that explain groups of behaviors: Conscientiousness, Agreeableness, Neuroticism (Emotional Stability), Openness to experiences and Extraversion. For the identification of the competence to be promoted, a questionnaire was applied and from this result we elaborated criteria for the choice of the film and consequently the planning of the didactic session for the data collection. The results obtained attest to the relevance of this study and allowed to prove the efficacy of the cinema in the promotion of socio-emotional competences besides presenting new perspectives for the inclusion of social-emotional education in the school. In order to consolidate our study and promote social-emotional education in school through the cinema, we developed a didactic guide for teachers entitled "Didactic Guide for the Promotion of Social-emotional Competences with Cinema", which aims to encourage and instigate the teaching of social-emotional skills in schools through the cinema.

Keywords: Social-emotional skills, Cinema, Big Five.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Componentes do processo didático. 34
Figura 2 – Fatores para a promoção eficaz de competências 56
Figura 3 - Educação socioemocional 59
Figura 4 - Domínios da Personalidade e Competências Socioemocionais 68
Figura 5 - Ciclo de atividades da pesquisa-ação de acordo com Sandín Esteban. 75
Figura 6 - Alunos respondendo ao questionário pré-filme. 89
Figura 7 - Intervalo após o filme: hora do lanche. 89
Figura 8 - Disposição dos alunos na mesa durante a roda de conversa. 90
Figura 9 - Roda de conversa 91
Figura 10 - Leitura da mensagem motivacional. 91
Figura 11 - Resultado do questionário sobre os Domínios da personalidade – professores e pedagoga. 94
Figura 12 - Resultado do questionário sobre as Competências Socioemocionais – professores e pedagoga. 94
Figura 13 - Resultado do questionário dos alunos sobre os Domínios da personalidade. 95
Figura 14 - Resultado do questionário dos alunos sobre as Competências Socioemocionais. 96
Figura 15 - Resultado Final da pesquisa - Domínios da Personalidade 96
Figura 16 – Resultado Final da pesquisa – Domínios da Personalidade 97
Figura 17 - Respostas da questão 4 do questionário pré-filme. 98
Figura 18- Respostas da questão 5 do questionário pré-filme. 99
Figura 19- Resposta sobre autoconfiança 101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Respostas quantitativas do questionário pré-filme.....98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases do planejamento e procedimentos básicos para trabalhar com o cinema. 39
Quadro 2 - Registro de experiências no site do Projeto "Cultura é currículo". 42
Quadro 3 - Etapas para o planejamento de atividade com filmes 45
Quadro 4 - Roteiro didático apresentado para o trabalho com filmes. 46
Quadro 5 - Recorte de uma cena do filme "Avatar". 47
Quadro 6 - Relação entre ciência e ficção científica no cinema 51
Quadro 7 - Cronologia do surgimento do termo Inteligência Emocional 53
Quadro 8 - Habilidades acadêmicas e socioemocionais identificadas pela Organização CASEL 63
Quadro 9 - Domínios de Personalidade - Big Five 66
Quadro 10 - Influência das Competências socioemocionais no itinerário formativo do aluno 70
Quadro 11 - Plano de ação 76
Quadro 12 - Lista de filmes relacionados ao tema da pesquisa "Autoconfiança". 80
Quadro 13 - Ficha Técnica do filme O céu de Outubro 83
Quadro 14 - Roteiro didático de trabalho com o filme "O céu de Outubro". 85
Quadro 15 – Respostas dos alunos com relação a reação aos filmes 99
Quadro 16 – Depoimentos dos alunos sobre a motivação de fazer algo após assistir um filme. 100
Quadro 17 - Depoimento dos alunos sobre sua autoconfiança 101
Quadro 18 – Respostas dos alunos sobre autoconfiança. 103
Quadro 19 – Respostas sobre o aprendizado com o filme. 104
Quadro 20 – Respostas dos alunos sobre o filme como recurso. 105
Quadro 21 – Respostas dos alunos sobre a ocorrência de um debate após o filme. 107
Quadro 22 – Respostas dos alunos sobre a revelação da temática antes do filme. 109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CASEL	*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*
GF	Grupo Focal
IE	Inteligência Emocional
IFAM	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
MPET	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RC	Roda de Conversa
SD	Sessão Didática
SEL	Aprendizagem socioemocional

Sumário

INTRODUÇÃO 15

1. O CINEMA COMO RECURSO TECNOLÓGICO 18

1.1 Uma breve história do surgimento do cinema 18

1.1.1. A inserção do cinema como recurso didático no Brasil. 22

1.2 O cinema no itinerário formativo do aluno 26

1.3 O cinema como recurso tecnológico 33

1.4 Procedimentos e práticas para a utilização do cinema em sala de aula 37

1.5 Contribuições do cinema no ensino e na aprendizagem. 41

1.5.1.Cinema e Interdisciplinaridade 41

1.5.2. Cinema e educação ambiental 43

1.5.3. Cinema e o Ensino de História 48

1.5.4. Cinema e a Física 50

2. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL 53

2.1 Terminologias Emocionais 53

2.2 Inteligência emocional e sua aplicação na escola 58

2.3 A teoria do *Big Five* 65

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS. 72

3.1. Problematização 72

3.2. Questões norteadoras da pesquisa 73

3.3. Objetivo Geral 74

3.4. Objetivos Específicos 74

3.5. Abordagem Metodológica 74

3.6. Público Alvo 76

3.7. Procedimentos Metodológicos 77

3.7.1 Realização da sessão didática e da coleta de dados 88

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES 93

4.1 Escolha da Competência Socioemocional: análise do questionário diagnóstico. 93

4.2 Análise do questionário pré-filme 97

4.3 Análise das transcrições obtidas na roda de conversa. 102

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....112

REFERÊNCIAS..... 115

APÊNDICES..... 120

APÊNDICE A – Questionário Diagnóstico aplicado aos Professores do IFAM - Campus Manaus Distrito Industrial. 121

APÊNDICE B – Questionário Diagnóstico aplicado aos alunos do IFAM - Campus Manaus Distrito Industrial. 123

APÊNDICE C - Questionário Pré-filme. 127

APÊNDICE D - Roteiro para a roda de conversa 129

APÊNDICE E – Instruções aos participantes da roda de conversa..... 130

APÊNDICE F – Mensagem motivacional. 131

ANEXOS..... 132

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido..... 133

ANEXO B - Termo de cessão de uso de imagem..... 134

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido..... 135

ANEXO D - Termo de cessão de uso de imagem..... 136

INTRODUÇÃO

A proposta para esta dissertação surgiu a partir da inquietação docente aflorada pela convivência diária com os alunos. Tal convivência possibilitou estabelecer diálogos, além da sala de aula: acerca de suas experiências dentro e fora do ambiente escolar, seus anseios, angústias e perspectivas de vida.

Os diálogos aconteciam durante as aulas de Língua Inglesa através de textos com temáticas transversais, que surgiam a partir da sugestão dos próprios alunos. Essa iniciativa permitia que, além de desenvolver a língua, se promovesse momentos de reflexão, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Muitas vezes os diálogos despertados pelos textos saiam da sala de aula, se espalhavam entre outros alunos e notou-se a necessidade de haver um momento para a discussão constante de temas relevantes que contribuíssem para o itinerário formativo do aluno. Entendemos que o aluno em sua jornada acadêmica ele precisa percorrer um itinerário para efetivar sua formação, que inclui as disciplinas curriculares e atividades de pesquisa, extensão e extracurriculares, dependendo da instituição da qual faça parte.

Surgem então muitos questionamentos, entre eles: Como seria possível tornar perceptível aquilo que o aluno aprende e apreende na escola? Como proporcionar ao aluno conteúdos que o auxiliem efetivamente em seu contexto de vida? Como a vivência escolar pode contribuir para o itinerário formativo do aluno? A possibilidade de contribuir para o enriquecimento educacional dos alunos e muitas reflexões contribuíram para o surgimento desta proposta de pesquisa.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo 1º,

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 1996, p,9).

A formação do aluno em sua totalidade não se faz apenas pelo conteúdo das disciplinas que são necessárias para o desenvolvimento acadêmico, ela é fruto de sua criação familiar e de suas vivências. Tais elementos influenciam sua visão de mundo, nos comportamentos e atitudes no ambiente escolar. Não há como dissociar o aluno de quem ele é, como se fosse uma tela em branco na qual o professor pode, a partir dali, inserir dados sem que haja interferências dos

conteúdos internos presentes no indivíduo. Ele influencia e é influenciado pelo contexto ao qual está inserido (DUARTE, 2009; MORÁN,1995).

Isto posto, pensamos que é salutar refletirmos sobre a educação que oferecemos aos alunos e questionarmos se o que propomos como importante a ser ensinado, contribui para o itinerário formativo dos alunos, tanto para o mercado de trabalho quanto para a vida, ultrapassando as barreiras curriculares das disciplinas e dando espaço para que ele se perceba enquanto indivíduo. Acreditamos que é importante que a escola possa propiciar um ambiente educativo que promova o crescimento do aluno através de sua autonomia, estimulando o pensamento crítico-reflexivo, a consciência de seu papel enquanto indivíduo ativo na sociedade, com valores morais e éticos, além da conexão consigo e com o outro (DUARTE, 2009; SILVA, 2007).

Como resultado do exercício da reflexão, iniciamos a busca por embasamento teórico que desse suporte às nossas indagações e contribuísse com nossa pesquisa. Partimos da realidade em que estamos inseridos, com um currículo escolar que prioriza o desenvolvimento cognitivo, para então buscar soluções de como inserir o desenvolvimento socioemocional como parte do processo formativo do aluno. Promover a dimensão socioemocional do aluno é apresentar a ele competências que o capacitem a lidar com suas emoções e a do outro.

A proposta de desenvolver a dimensão socioemocional do aluno se manifesta ao percebermos a importância de acompanhar as mudanças na sociedade em que vivemos. A disponibilidade à tecnologia, o acesso fácil e rápido a informação e ao conhecimento, modificou profundamente as relações humanas, pessoais e profissionais e o mercado de trabalho cada vez mais exigente demanda indivíduos que, além de sua formação profissional, tenham habilidades tais como: trabalhar em equipe, solucionar problemas, entre outras características. Ressignificar a missão da escola e enriquecer a visão educacional, proporcionaria aos alunos uma formação que desenvolva competências e habilidades que, os prepare para os desafios pessoais e profissionais necessários para sua vida.

O caminho que encontramos para contribuir com alguns aspectos do itinerário formativo do aluno foi investigar a possiblidade de desenvolver competências socioemocionais utilizando o cinema como recurso didático.

Estudos na área da educação e do comportamento humano estabelecem que o desenvolvimento de competências socioemocionais no aluno é fator importante da formação acadêmica como forma de prepara-lo em sua integralidade para viver na sociedade do século XXI. Percebeu-se que o desenvolvimento dessas habilidades é tão importante quanto as competências cognitivas, e que as duas se complementam (PORVIR, 2014).

No decorrer do “Capítulo 1 - O cinema como recurso didático”, veremos um breve histórico sobre o advento do cinema, com a apresentação de algumas invenções que contribuíram para sua criação, sua relação com a educação e a utilização em sala de aula através de algumas experiências exitosas em diferentes áreas do conhecimento. Esse capítulo apresenta a relevância do cinema como o recurso disparador para a promoção da dimensão socioemocional do al uno.

No “Capítulo 2 - Educação Socioemocional” trataremos sobre o conceito de educação socioemocional e sua importância na formação do indivíduo. Além disso, abordaremos a Teoria do *Big Five* que nos direcionou para a competência socioemocional que foi desenvolvida com os alunos através do filme “O Céu de Outubro”.

Com relação ao “Capítulo 3 - Procedimentos Metodológicos” será apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa através da descrição do planejamento e das ações realizadas com os alunos durante a execução da pesquisa. A metodologia de pesquisa utilizada foi a Pesquisa-ação e para a coleta de dados utilizamos o Grupo Focal juntamente com a Roda de Conversa. Os resultados da pesquisa serão descritos no “Capitulo 4 - Resultados e discussões” e por fim traremos nossas considerações a respeito de nossa pesquisa no “Capítulo 5 - Considerações Finais”.

1. O CINEMA COMO RECURSO TECNOLÓGICO

1.1 Uma breve história do surgimento do cinema

Não há a pretensão de contarmos aqui a história do cinema em toda a sua complexidade e profundidade. Ao invés disso, iremos apresentar fatos de maneira cronológica, que do nosso ponto de vista, foram importantes e imprescindíveis para seu acontecimento. Segundo Machado (2014, p.16), "Qualquer marco cronológico que possam eleger como inaugural será sempre arbitrário, pois o desejo e a procura do cinema são tão velhos quanto a civilização[...]". Dessa forma não pretendemos discorrer sobre a data precisa do seu acontecimento e nos propomos então pontuar elementos que deram vida ao que hoje conhecemos como cinema.

A história da invenção do cinema percorreu um processo longo e teve seu início durante o século XIX coeso com o desenvolvimento cultural, econômico, social e tecnológico que vivenciava a humanidade em consequência à Revolução Industrial.

O desejo do homem em registrar seus movimentos e sua realidade data desde a Idade da Pedra, quando utilizando-se de materiais disponíveis na época, pintava imagens nas rochas, as chamadas pinturas rupestres[1]. Esse desejo persistiu por muito tempo através da pintura, que buscava expressar a realidade com fidelidade e foi o grande propulsor de pesquisas científicas e artísticas.

Entretanto, "por mais hábil que fosse o pintor, sua obra era sempre hipotecada por uma inevitável subjetividade" (BAZIN, 2014). Ainda assim, a pintura era o retrato mais próximo da realidade, mesmo que influenciada pelo olhar e gostos pessoais do artista.

O homem então buscou além da pintura outros meios para registrar momentos, capturar a realidade e os movimentos. Dessa forma, surgiu a fotografia, que propiciou a invenção do cinema.

Os estudos sobre os princípios óticos de Aristóteles permitiram o desenvolvimento dessa descoberta. No século XV, Leonardo da Vinci, assim como outros artistas, utilizava a **câmara escura** como aporte para suas pinturas e escreveu sobre ela em um livro chamado *Trattato della Pittura*. O livro foi composto pelos escritos de da Vinci, que tratava dos fundamentos da pintura e do desenho e só foi publicado após 1797. A descoberta da câmara escura possibilitou o surgimento da fotografia.

[1] Usa-se o termo arte rupestre para designar as inúmeras pinturas encontradas no interior de cavernas pré-históricas por todo mundo. Fonte: (http://www.infoescola.com/artes/arte-rupestre/)

Mas foi a partir do século XIX, que as artes visuais ganharam mais destaque devido a novas descobertas e aprimoramento das técnicas pré-existentes. Em 1824 um físico britânico chamado John Ayrton Paris inventou o **taumatrópio**, um aparelho que abriu caminho a ilusão de movimento, ao exibir de maneira clara uma ilusão de ótica.

Em 1826, o físico francês Joseph Nicéphone Niépce registrou a primeira fotografia reconhecida historicamente, feita com a utilização de uma câmara escura e uma chapa com cloreto de prata. Ele chamou seu invento de heliografia.

Anos depois, o fisiologista belga Joseph- Antoine Plateau demonstrou e definiu o fenômeno chamado **persistência retiniana**, teoria importante que permitiu criar a ilusão de movimento utilizada pelo cinema. Plateau resgatou "todo um conhecimento acumulado nas áreas de ótica e da fisiologia do olho, relacionada a persistência da retina com a síntese do movimento" (MACHADO, 2011, p.21) e em 1832, criou o equipamento chamado f**enaquistoscópio** que consistia em

> dois discos giratórios de papel ligados um ao outro por uma haste ao centro (ou um único disco refletido em um espelho), que trazia entre oito e dezesseis imagens sutilmente diferentes que, ao serem obturadas pelas ranhuras dispostas nas bordas dos discos, criavam pela primeira vez a ilusão do movimento contínuo.(NEPOMUCENO, 2013)

O aparelho era utilizado de forma individual, ou seja, uma pessoa de cada vez poderia utilizar o aparelho. (NEPOMUCENO, 2013).

Ao adaptar a descoberta de Plateau, o matemático inglês William George Horner, em 1834, inventou um dispositivo chamado **zootrópio**[2]. O dispositivo permitia que várias pessoas pudessem ver os desenhos ganharem vida no interior do invento. No mesmo ano Henry Fox Talbot criou o ancestral do negativo fotográfico.

Com pesquisas e aprimoramento de técnicas fotográficas, Louis Daguerre em 1849, revolucionou a arte de fotografar, ao inventar o daguerreótipo, um aparelho capaz de registrar imagens, que posteriormente foi produzido e vendido em grandes proporções. (TECMUNDO, 2014).

Décadas depois, em 1877, o pintor e professor de física e ciências naturais, o francês Charles-Émile Reynaud, desenvolveu e aperfeiçoou um invento chamado de **praxinoscópio**[3] que transformou a maneira como as imagens ganhavam movimento. Seu invento permitiu que

[2] O zootrópio consiste em um tambor circular aberto, com ranhuras em seu entorno. Dentro deste objeto são colocadas figuras que formam uma sequência. Ao girar o tambor e observar os desenhos através das fendas, se tem a impressão de movimento. Fonte: http://www.animamundi.com.br/girando-e-animando/

[3] Equipado com um jogo de espelhos interno, lentes e luzes, o aparelho gerava imagens mais luminosas e era capaz de projetar as animações em uma tela. Fonte: (http://www.animamundi.com.br/colecionador-digitaliza-as-primeiras-animacoes-da-historia-veja/)

as imagens fossem projetadas em um filme e que as animações fossem apresentadas para um grande público. Em 28 de outubro de 1892 ocorreu a primeira exibição pública de sua animação. Sua invenção possibilitou o surgimento da animação 3D.

Em 1872 o fotógrafo britânico Eadweard Muybridge foi contratado por Leland Standford para descobrir se os cavalos levantavam todas as patas ao mesmo tempo durante seu trote. Somente em 1878, utilizando doze câmeras fotográficas dispostas lado a lado, com um intervalo entre elas, ao longo da pista de corrida, ele foi capaz de registrar o movimento do cavalo e comprovar a conjectura de Standford. Myubridge dedicou sua vida ao estudo de criar o movimento através da fotografia e seus estudos influenciaram uma geração fotógrafos e estudiosos. Para apresentar seus métodos fotográficos desenvolveu o **zoopraxiscópio**, o primeiro projetor de filmes e precursor da película de celuloide.

Considerado um dos precursores do cinema, o fisiologista francês Etiénne-Jules Marey, em 1878, baseando-se nos estudos de Eadweard Muybridge, desenvolve o **fuzil fotográfico**, constituído de um tambor forrado por dentro com uma chapa fotográfica circular. Seu interesse era estudar o movimento de seres vivos. Em 1882 desenvolveu outro aparelho fotográfico chamado de **câmera cronofotográfica**. Seu instrmento era capaz de tirar 12 fotos por segundo de uma única ação, em uma única chapa (NUNES, 2013).

Os inventos cada vez mais aprimorados reproduziam fotografias que, aliadas à ilusão de ótica passavam a ideia de movimento. Durante o ano de 1891, o inventor americano Thomas Alva Edison inventa o filme perfurado e juntamente com William Dickson, seu assistente, desenvolvem uma caixa grande que projetava filmes e permitia a visualização individual deles (BRITO, 2011). A esse invento deram o nome de **cinetoscópio**, que foi o precedente das películas cinematográficas.

Como aconteceu com tantos outros inventos que acabavam sendo aprimorados por outros pesquisadores e inventores, o cinetoscópio de Thomas Edison serviu de inspiração aos irmãos Auguste Lumière e Luis Lumière, que inventaram o **cinematógrafo**[4]em 1894. Um dos diferenciais do invento dos Lumière era que permitia que os filmes fossem projetados para um grande público.

O processo do cinematógrafo é similar aos demais ao exibir fotos em sequência. Segundo Santoro (2007) o

> invento consiste de uma câmera que fotografa e projeta as imagens em uma velocidade de 16 quadros por segundo – contra 40 a 48 quadros por segundo do cinetoscópio de

[4] Cinematógrafo – O aparelho – uma espécie de ancestral da filmadora – é movido a manivela e utiliza negativos perfurados, substituindo a ação de várias máquinas fotográficas para registrar o movimento. O cinematógrafo torna possível, também, a projeção das imagens para o público. O nome do aparelho passou a identificar, em todas as línguas, a nova arte (ciné, cinema, kino etc.). http://portalbraganca.com.br/cinema/primeiros-aparelhos-de-cinema.html

> Edison e Dickson (o que torna a ação mais natural). Algumas melhorias em relação à criação dos americanos, como a possibilidade de filmagens mais longas e projeção com mais luminosidade, fizeram com que o cinematógrafo ganhasse mais notoriedade.

Os primeiros filmes realizados pelos irmãos eram curtos, tinham segundos de duração, apresentavam situações do cotidiano e ainda não eram reproduzidos com som. De acordo com Duarte (2009),

> Em 28 de dezembro de 1895, no salão Indiano do Gran Café, no n. 14 do Boulevard des Capucines, em Paris, 33 espectadores assistiram, pasmos, às primeiras projeções de filmes feitos pelos inventores do cinematógrafo – os irmãos Lumière. Eram filmes curtos, com cerca de 50 segundos cada, que retratavam cenas do cotidiano da cidade. A imprensa, convidada, não apareceu, mas o boca a boca espalhou a novidade[...] (DUARTE, 2009, p.21).

Ainda segundo a autora, os irmãos Lumière decidiram explorar o aparelho, aprimorando-o e não o comercializaram. Apesar disso, aparelhos similares foram desenvolvidos e utilizados na produção de filmes. Surge a partir dali o encantamento pelo cinema e se multiplicam os filmes que documentavam a realidade. Entretanto, percebeu-se que histórias poderiam ser encenadas e contadas, para depois serem exibidas, e os filmes eram geralmente apresentados com um narrador, acompanhado de música instrumental.

Se os irmãos podem ser considerados os pais do cinema por desenvolverem o cinematógrafo, o cinema enquanto expressão da arte foi descoberto por um conterrâneo deles. No dia da exibição dos irmãos no Gran Café, entre os espectadores estava um mágico, Marie Georges Jean Méliès, que foi falar com eles para adquirir o aparelho mas foi desencorajado, pois o *cinematográpho* "não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas" (BERNARDET, 2012, p.11)

Méliès adquiriu uma câmera na Inglaterra e enquanto filmava nas ruas de Paris descobriu acidentalmente a magia do cinema. Ao filmar um ônibus em movimento, percebeu que a câmera tinha travado; ao soltar a película e voltar a filmar percebeu que no lugar do ônibus havia um carro fúnebre, e ao verificar sua filmagem, viu que o ônibus havia se "transformado" no carro fúnebre.

Segundo Duarte (2009), Méliès encantado com sua descoberta fundou uma empresa, a *Star-film*, montou um estúdio e produziu mais de 500 filmes de diferentes gêneros. A técnica

stop motion[5] desenvolvida por Méliès foi amplamente difundida e ainda é utilizada nos dias atuais.

A tecnologia de projeção de imagens se difundiu através da produção de filmes e foi fomentada pelo capitalismo surgido com a Revolução Industrial. Aparelhos de projeção e filmes passaram a ser comercializados, culminando na criação de grandes estúdios, como em Hollywood por exemplo, onde se estabeleceu a produção do cinema em escala industrial. Com o tempo percebeu-se que o potencial do cinema ia além do entretenimento.

> No campo da medicina inúmeras foram as contribuições. Na França, no final do século XIX, o Dr. Doyen (1859-1916) associou-se a Clèment Maurice (1853-1933) para filmar as intervenções cirúrgicas realizadas por ele para uso no ensino médico. Entre as cirurgias filmadas por Maurice figuram uma cesariana, uma laparotomia, uma extração de um rim, entre outras. Na Alemanha, na mesma época, o Dr. Ernst von Bermann (1836-1907), um dos maiores cirurgiões de seu tempo, fez diante da câmera de Oskar Messter (1866-1943), a amputação de uma perna. Messter distinguiu-se pela contribuição que deu aos domínios técnicos da filmagem, como a filmagem em câmera lenta. (FARIA, 2001, p.19)

A possibilidade de registrar procedimentos cirúrgicos para que outras pessoas pudessem assistir e se apropriar desse conhecimento, agrega ao cinema um valor educativo que não estava nas intenções de quando ele foi idealizado.

1.1.1. A inserção do cinema como recurso didático no Brasil.

Com a expansão do cinema pelo mundo, o Brasil se apropria do cinematógrafo e a partir de 1898 inicia o processo de construção de seu acervo cinematográfico, seguindo os passos do gênero documental que havia se espalhado ao redor do mundo. Mas a importação de filmes estrangeiros enfraqueceu a produção nacional que somente nos anos 1920 retornaria (DUARTE, 2009).

A produção nacional não se restringiu ao entretenimento e o cinema como recurso educativo teve suporte e incentivo para sua produção. Segundo Morettin (1995),

> O cinema educativo, entendido como um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social, foi debatido e defendido por muitos pedagogos e intelectuais paulistas e cariocas nos anos 20 e 30, como Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquete Pinto e Jonathas Serrano. (MORETTIN, 1995, p.13)

[5] É uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento (http://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm)

Há registros de que em 1910 o médico legista, professor, antropólogo e etnólogo brasileiro, Edgar Roquette-Pinto, foi um dos principais defensores do uso cinema como meio para divulgar a pesquisa científica e ensinar ciência, enquanto trabalhava no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde iniciou uma filmoteca. Os filmes educativos eram relacionados a Zoologia, Educação Artística, Física, Literatura, Dança, Geografia e História.

Além de educadores e pesquisadores, o cinema educativo teve apoio governamental. Segundo o Decreto nº 21.240 de 4 de Abril de 1932, Artigo 7°, § 3º

> Serão considerados educativos, a juízo da comissão não só os filmes que tenham por objeto intencional divulgar conhecimentos científicos, como aqueles cujo entrecho musical ou figurado se desenvolver em torno de motivos artísticos, tendentes a revelar ao público os grandes aspetos da natureza ou da cultura (BRASIL, 1932).

De acordo com Carvalhal (2008, p.41), Fernando de Azevedo promoveu no ano de 1928 a reforma do ensino público e a relação entre o cinema e a educação fortaleceu seus laços através do Decreto nº 2940, nos seus Artigos 633 a 635, enunciavam que:

> "As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de projeção fixa e animada para fins meramente educativos. O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino, para que facilite a ação do mestre sem substituí-lo. O cinema será utilizado, sobretudo, para o ensino científico, geográfico, histórico e artístico. A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e cursos de conferências. A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo." (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1930, p.12, apud CARVALHAL, 2008, p.41).

Segundo a autora, o Decreto 2940 de instituía o uso do cinema nas escolas do município do Rio de Janeiro, em seus artigos 633 a 635, registrava que o filme deveria ser utilizado, sobretudo, para o ensino Científico, Geográfico, Histórico e Artístico. Nesse período o incentivo ao cinema educativo ganhou adeptos, críticos de cinema e educadores, e o apoio de revistas especializadas que tinham o intuito de trazer seriedade às produções nacionais, propagando o cinema como recurso para educar e moralizar a sociedade. (MORETTIN, 1995)

Discussões a respeito de reformas na educação e da utilização do cinema com o propósito de educar e difundir conhecimento, resultaram na criação do Ministério da Educação e da Saúde pública, em 1930 e do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) durante o governo de Getúlio Vargas, em 1936. O INCE funcionou de 1936 a 1966, produziu mais de

400 documentários de curtas e médias metragens voltados à educação popular, divulgação da ciência e tecnologia. Muitos filmes foram adquiridos pelo órgão, o que fez com que sua filmoteca chegasse a cerca de 1000 títulos sobre os mais diversos assuntos. A exibição era voltada às escolas, instituições culturais e salas de cinema, antes da projeção do circuito comercial. Foram realizadas películas sobre Medicina, Biologia, Botânica, Física, Química, Artes, Antropologia, História, Geografia, Literatura, Música, Folclore, Astronomia, entre outros (CARVALHAL, 2008, p.22). De acordo com Faria,

> O INCE tinha o objetivo de incentivar a produção, distribuição, exibição e divulgação, em todo o Brasil, do cinema educativo de temática nacional, valorizando a cultura brasileira e com vistas a construir uma identidade nacional. Sua criação estava pautada na proposta de uma reforma social através de uma reforma do ensino, tendo o cinema como um dos alicerces para esta reforma (FARIA, 2011, p.22).

Segundo o mesmo autor, anos mais tarde o INCE foi incorporado ao Instituto Nacional de Cinema (INC), durante o governo militar do Marechal Castelo Branco, que ficou responsável pelo controle da produção cinematográfica educativa quanto comercial, o que acabou por reduzir a produção do primeiro. Não entraremos no mérito de discutir o que vinha acontecendo nesse período de moralização do cinema brasileiro já que nossa intenção é apontar fatos que mostrem que o cinema apresentava potencial didático e era utilizado com esse intuito.

Avançando algumas décadas, em 1996, foi criada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Seu Artigo 26, § 8º nos enuncia que "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais." Vemos aqui dois problemas: o da obrigatoriedade que prenuncia uma aversão dos professores que não se identificam com o recurso, e o fato da produção ser nacional, que acaba por restringir o leque de opções.

Apesar desse passado histórico que demonstra a importância do cinema como fonte e produção de conhecimento, com inúmeras possibilidades para o ensino, seu reconhecimento e utilização nas escolas atualmente nem sempre é pensada como meio de formação de pessoas.

Carvalhal (2008, p.44) traz um importante elemento para nossa reflexão sobre um provável motivo pelo qual o cinema ainda não ter sido efetivado como um recurso tecnológico inserido no currículo escolar:

> As preocupações deixam evidentes, que, por mais importante que os educadores considerassem o uso do filme em sala de aula, as dúvidas sobre sua eficácia como recurso didático, além do desconhecimento de suas potencialidades, principalmente entre os professores, eram constantes, a ponto de ser necessário o seu direcionamento

> correto. Cumpre esclarecer, no entanto, que em nenhum momento a preocupação voltou-se à formação do professor e como prepará-lo para o uso do novo recurso. Apenas é suscitada a importância das imagens na educação.

Concordamos com a autora quando ela se refere às demandas exigidas aos professor sem que haja a contrapartida de capacitações ou treinamentos para que ele se sinta confortável em utilizar novos recursos. A constante demanda das instituições por melhores índices e por aulas mais interessantes, principalmente por parte dos alunos, culminam na sobrecarga de professores, que muitas vezes tem uma carga horária excessiva. Normalmente não há a contrapartida de incentivo à formação ou capacitação, pois a exigência é que ele esteja sempre em sala de aula.

A formação contínua do professor é necessária para que ele possa compreender aplicabilidade prática de novos conhecimentos e se apropriar deles para a partir de então incluir em seu planejamento de aula. Mesmo que instituída pela LDB a utilização do cinema na escola, se não houver uma preparação do professor para a aplicação de maneira produtiva, não irá surtir o efeito desejado.

Em muitas escolas o cinema permanece segregado, ao conter inerentemente, a culpa de ser primordialmente entretenimento. A animação e agitação dos alunos, devido à sensibilização com um filme, não é compreendida com uma reação ao que estão vivenciando ao assistirem um filme.

Mesmo havendo o incentivo do governo, muitos professores não reconhecem os filmes como um recurso tecnológico eficiente para o itinerário formativo do aluno. O cinema além de agregar na formação do aluno, tem um papel importante de inclusão social, uma vez que sua linguagem imagética é acessível aos que não sabem ler ou escrever, e até mesmo à pessoas deficientes visuais, como já tivemos a oportunidade de presenciar em uma atividade com o cinema, parte de um projeto de extensão realizada com alunos do município de Coari, Amazonas, do qual falaremos mais adiante quando versarmos sobre o cinema no itinerário formativo do aluno. A aluna, deficiente visual, ficou sabendo do projeto e quis fazer parte; para a nossa surpresa foi bem acolhida pelos outros participantes e envolveu-se ativamente no debate sobre o filme e demais atividades realizadas.

Situações como essa reforçam a sensação de que a escola deveria estar aberta a viabilizar a inclusão do cinema na educação, como forma de enriquecer o currículo e desenvolver metodologias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, trazendo resultados significativos para todos os elementos que fazem parte desse contexto.

O cinema é uma arte com linguagem própria e sua utilização na escola vai além de sua simples exibição; é preciso que o professor se apodere dos seus códigos e aprimore seu olhar para saber como aplicá-lo no processo de ensino e aprendizagem e enriquecer o itinerário formativos de seus alunos.

1.2 O cinema no itinerário formativo do aluno

A utilização do cinema em sala de aula como um recurso para auxiliar o professor no ensino e aprendizagem não é novidade como pudemos expor até agora.

No decorrer do texto até aqui vimos que em certo período histórico foram produzidos filmes estritamente educativos relacionados às diversas áreas do conhecimento. Para nossa pesquisa e foco de trabalho, escolhemos as obras cinematográficas que não foram criadas com o cunho exclusivamente educativo mas que apresentam esse potencial.

Para seguirmos adiante em nossas reflexões, se faz necessário diferenciarmos o significado dos termos relativos a "cinema", "filme" e "vídeo" utilizados nesta dissertação. Segundo o dicionário Houaiss (2015, p.2013, 455 e 970):

> **- Cinema** (ci.ne.ma) *s.m.* CINE **1**. sala de projeção de filmes cinematográficos **2**.cinematografia; **3**.conjunto de pessoas que trabalham na indústria cinematográfica;
>
> **- Cinematografia** (ci.ne.ma.to.gra.fia) *s.f.* CINE **1**. arte e técnica us. para transformar imagens estáticas sequenciais (fotogramas) em filme cinematográfico;
>
> **- Filme** (fil.me) *s.m.***1**. CINE FOT película revestida por emulsão sensível à luz, us. para fixar imagens fotográficas. **2**. CINE sequência de imagens registradas em filme cinematográfico.
>
> **- Vídeo** (ví.deo) *s.m.***1**. INF TV técnica de reprodução de imagens em movimento; **2**. parte visual de uma transmissão televisiva ou cinematográfica; **3**. filme, programa, programa, espetáculo etc. gravados para reprodução em aparelho de televisão; videoteipe; **4**. tela da televisão; **5**. tela do monitor de um computador; **6**. videocassete.

Não havendo uma diferença significativa entre os termos utilizaremos os termos como equivalentes. Quando utilizarmos o termo cinema, estaremos nos referindo à sétima arte, às obras cinematográficas em geral. Quando utilizarmos o termo filme, estaremos nos referindo a um filme específico, ou algo mais restrito. É importante salientar que nenhum dos autores que utilizamos como referência fazem distinção significativa entre os termos.

Continuando em nossas conjecturas sobre cinema, observamos que de alguma forma ele está presente na vida das pessoas quase que diariamente. Pensando dessa forma, o que impede que este recurso seja incorporado na escola como parte no processo de formação do aluno?

Uma das possíveis razões seja o que Duarte (2009, p.18) afirma,

> Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito.

Além disso, ela ainda provoca a reflexão ao dizer que

> Enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional. Afinal, a educação não tem mesmo nada a ver com o cinema? Atividades pedagógicas e imagens fílmicas são, necessariamente, incompatíveis? Por que se resiste tanto em reconhecer nos filmes de ficção a dignidade e a legitimidade culturais concedidas, há séculos, à ficção literária? (DUARTE, 2009, p.19)

Concordamos com a autora no que se refere à credibilidade inata ao livro de ficção. Acreditamos que o fator principal para o cinema ter o papel de coadjuvante na educação, está ligado às crenças arraigadas do que é considerado "uma boa aula", que geralmente se reflete em uma aula tradicional. Há quem considere uma boa aula quando um professor ministra todo o seu conhecimento com seriedade, preenchendo a lousa de palavras ou cálculos enquanto seus alunos anotam ou acompanham a aula com um livro didático. Esse padrão de ministração molda a visão do que é esperado em uma aula e algo diferente disso, nem sempre é bem aceito. No contexto cultural que está inserida nossa sociedade, ao pensarmos em cinema somos remetidos a entretenimento e a um ambiente de descontração.

Hoje dispomos de inúmeras opções midiáticas que podem ser utilizadas como recurso para o ensino: música, redes sociais, revistas, história em quadrinhos, vídeos, filmes e softwares. Mesmo com esse leque de opções, muitas escolas e professores restringem a formação do aluno ao quadro branco e às formas tradicionalistas de ensino. O emprego desses recursos possibilitaria à escola diferentes oportunidades ao aluno de acesso ao conhecimento e da construção de novos olhares e saberes, fomentando seu itinerário formativo.

Mas não bastam boa vontade e tecnologias serem inseridas na sala de aula para que haja a mudança no processo de ensino. A complexidade do processo de ensinar e aprender é permeado pelos seres que fazem parte desse processo. Segundo Blasco (2006, p.28),

> Conhecer o mundo do interlocutor – do jovem, do estudante, do educando, enfim, da pessoa cuja afetividade queremos educar – implica sintonizar com a cultura na qual está imerso. Compreender a cultura e o universo onde o estudante está inserido, é condição prévia necessária para qualquer projeto educacional.

O ensino oferecido ao aluno necessita se conectar com seu contexto de vida para que haja o mínimo de afinidade com os conteúdos internos que fazem parte desse aluno. “O currículo tradicional, em certa medida, perdeu o significado para seus usuários, não representando mais o espaço de aprendizado para o mundo ao qual estamos vivendo” (SILVA, 2007, p.24). Entendemos que a escola deveria proporcionar ao aluno uma formação em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; as disciplinas concernentes ao currículo escolar são uma parte muito importante da formação do aluno, mas a escola não deve se restringir exclusivamente a elas, buscando ir além do desenvolvimento cognitivo, uma vez que é inerente ao ser humano seu lado emocional.

Em nossa concepção, o itinerário formativo do aluno deve basear-se nos quatro pilares do conhecimento, segundo Delors (1998)

> [...] **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS,1998, 90) (grifo nosso).

No período da Revolução Industrial as fábricas surgidas demandaram mão-de-obra operária que tivesse como conhecimento o saber fazer para atuar nas linhas de produção. Com as revoluções sociais, econômicas e tecnológicas, que ocorrem até nos dias atuais, demandam atualmente habilidades que vão além do simples saber fazer.

As quatro vias do conhecimento ao se constituírem em uma, nos direciona a pensar o processo educativo como algo além do desenvolvimento cognitivo, do saber fazer. Quando refletimos no “aprender a ser”, por exemplo, não se trata apenas da formação do futuro profissional. É a respeito da formação do indivíduo, do seu caráter, valores éticos e morais, atitudes e comportamentos para si mesmo e os outros.

Para corroborar com nosso pensamento sobre o itinerário formativo do aluno, temos a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza em seu artigo 3º que,

> A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, **a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade** (BRASIL,1990, p.12) (grifo nosso).

A escola tem meios para oportunizar o desenvolvimento de cada um dos elementos acima grifados, mas para isso é imprescindível que haja o engajamento de todos que participam do processo educativo na escola, unindo os saberes, para repensar o que está sendo prioridade na formação escolar e buscar a renovação. Nossa sociedade cada vez mais conectada virtualmente, está proporcionalmente isolada fisicamente; os jovens estão suscetíveis a esse isolamento, que irá interferir no futuro da humanidade. É preciso ensiná-los a conviver em sociedade de maneira a se importar consigo, com os outros e o meio ambiente, ensinando-os a serem cidadãos responsáveis, preparando-os para o mercado de trabalho e a sociedade do século XXI. Para Fusari (2009, p.35)

> [...]cabe aos educadores escolares – num trabalho cooperativo e coletivo – construir aquilo que denominamos como Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Essa proposta, materializada em um documento, transforma-se em referência para que os professores construam, desenvolvam e avaliem os seus planos e os projetos de suas respectivas disciplinas e/ou áreas de conhecimento. O PPP da escola, como esforço coletivo de trabalho dos educadores e sua materialização em documentos, representa os deveres de cada escola em torno do perfil de educando que essa instituição compromete-se a ajudar a formar."

Quando nos referimos em preparar o aluno para o mercado de trabalho nos baseamos em um pensamento humanista, e não em simplesmente formar mão-de-obra para suprir necessidades do mercado. A proposta desta pesquisa é contribuir com o itinerário formativo do aluno ao utilizar o cinema como um recurso tecnológico de uma educação socioemocional, buscando referência nas competências socioemocionais da Teoria do *Big Five*. Mais adiante, em nosso trabalho, traremos a definição necessárias para o melhor entendimento deste parágrafo.

O intuito desta intervenção educativa é enriquecer a formação do aluno em aspectos que possa proporcionar o desenvolvimento de habilidades necessárias para o seu bem-estar, como por exemplo, empatia ou resiliência, preparando-os para o convívio social. Para desenvolver essas habilidades o cinema será nosso recurso intermediador.

Quando o professor leva para sala de aula algo vivo e dinâmico como o cinema, que pode agregar conhecimentos das mais diversas áreas e temáticas relevantes, acreditamos que ele possibilita ao aluno ser protagonista da sua formação e da construção de seu próprio conhecimento. O cinema "aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional." (MORÁN, 1995, p.27).

Como vimos anteriormente, a LDB preconiza que o uso de filmes deveria ser integrado a proposta pedagógica da escola, mas a realidade é que muitas escolas não adotam a medida, pois como já dissemos, a preocupação é principalmente relacionada com as habilidades cognitivas e/ou habilidades técnicas.

Concordamos com Napolitano (2011, p.15) quando diz que "[...] o uso do cinema [...] dentro da sala de aula não irá resolver a crise do ensino escolar (sobretudo no aspecto motivação), nem tampouco substituir o desinteresse pela palavra escrita." O cinema vem para somar e complementar a metodologia utilizada pelo professor.

Mesmo com o que foi colocado até agora sobre o que o cinema pode agregar ao contexto educativo, acreditamos que há elementos que dificultem a inserção curricular do cinema na escola. Anteriormente em nosso texto mencionamos brevemente alguns. Em nossa experiência profissional, desenvolvemos um projeto de extensão intitulado "Cinema em Foco: a sétima arte na escola", realizado no município de Coari, interior do Amazonas, com alunos entre 14 e 17 anos, de uma escola municipal. O intuito do projeto era contribuir para a formação do senso crítico-reflexivo dos alunos, ao discutir temáticas transversais através do cinema. Durante a execução do projeto houve quem apoiasse a iniciativa, mas o cinema na escola era visto (por professores, corpo pedagógico, alunos, coordenadores e gestor) como uma "fuga da obrigação de dar aula" ou somente como uma forma de ocupar o tempo de aula vago, banalizando dessa forma uma ferramenta muito eficaz, pois o cinema quase sempre é visto unicamente como entretenimento. O fato de o cinema não ser discutido nos planejamentos pedagógicos ou inserido nos planos de curso dos professores, dificulta a discussão sobre seu potencial educativo e consequentemente seu uso no ambiente escolar não é ressignificado.

Outro fator que possivelmente interfere no uso de filmes é a falta de habilidade do professor em incorporar os filmes em suas atividades, relacionando-o com a disciplina que ministra. Conforme Duarte (2009, p.71),

> Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para "ilustrar", de forma lúdica ou atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes confiáveis.

Imaginemos a seguinte situação: um professor de História decide exibir um filme sobre a Revolução Francesa. Ele pode simplesmente exibir o filme como complemento de sua aula, ou então, utilizar esse mesmo filme como uma fonte de conhecimento a ser contestada, ou não, a partir dos fatos apresentados, discutindo sua veracidade. A riqueza de possibilidades permite

ao aluno perceber que pode contestar e argumentar e não tomar para si como verdade tudo que lhe for apresentado.

Desconhecer os elementos que compõem a linguagem cinematográfica poderia ser considerado outro fator relevante. Duarte (2009, p.34) delimita os elementos componentes dessa linguagem que "[..] são basicamente: câmera, iluminação, som e a montagem ou edição". Cada um desses elementos integram um filme de forma a compor a narrativa fílmica; eles nos contam a história e produzem um significado, e a compreensão da influência desses elementos entre si, proporcionam um olhar que permite "ler" nas "entrelinhas" do filme, o não-dito.

A maneira como a câmera se aproxima ou se afasta da cena, as cores utilizadas para composição de ambientes e elementos, as roupas e comportamentos dos personagens, a época em que ocorre a história, entre outros elementos, constroem o clima do filme e compõem a narrativa que, num texto escrito estaria descrita em seus mínimos detalhes e levaria o leitor a imaginar o contexto. Nos filmes, a riqueza desses elementos está exibida na tela e precisa ser notada pelo espectador para que se compreenda a mensagem que está sendo transmitida. Voltando ao exemplo do professor de História, o conhecimento desses elementos poderia trazer aos alunos o entendimento do período político no qual o filme foi produzido e como isso teve influência no que é exibido na tela.

O quarto fator seria que a LDB faz referência em seu texto somente ao cinema nacional como já citamos anteriormente. É necessário que se conheça e valorize o que é produzido em nosso país, mas acreditamos que a Lei pode ser adaptada para abrir espaço ao cinema internacional, expandindo o leque de opções para a escolha de filmes.

É importante salientar que para o uso do cinema em sala de aula não é primordial que o professor seja um *expert* na linguagem cinematográfica mas é significativo buscar literaturas a respeito do tema para que possa esmerar seu conhecimento e então poder direcionar o olhar do outro. De acordo com Napolitano,

> Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e "difíceis", os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. (NAPOLITANO, 2011, p.11)

A riqueza dos elementos contidos em um filme permite que viajemos para outro mundo. A história contada na tela confronta e desconforta o espectador provocando emoções, transportando-o àquela realidade, que muitas vezes se choca com a sua própria. Através das

emoções despertadas o professor tem a chance de despertar o senso crítico-reflexivo do educando, trazendo questionamentos que possam instigá-lo e confrontá-lo em suas crenças, propiciando o amadurecimento de ideias e comportamentos.

Para que o cinema tenha seu potencial educativo atingido, os filmes utilizados devem ser escolhidos de forma cautelosa. Como fonte de orientação e direcionamento para a escolha de filmes possíveis de serem trabalhados em sala de aula, o professor pode se referenciar nos temas transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs são um conjunto de proposições referenciais para que o sistema educacional do país

> [...] se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (Brasil,1998, p.13)

Dentre os objetivos dos PCNs selecionamos alguns que se articulam com a proposta de nossa pesquisa e reforça o propósito do uso do cinema como recurso tecnológico, transpondo as temáticas transversais para uma educação socioemocional:

> • compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
> • posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
> • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
> • desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (Brasil, 1998, p.55);

Integrar os temas transversais tais como, ética, pluralidade cultural, meio ambiente e saúde à prática educativa é fazer da escola, parte da realidade social do educando. A escola como ambiente formador deve apropriar-se da ideia de trabalhar temáticas que se aproximem cada vez mais da realidade do aluno para orientá-lo em assuntos que merecem atenção, como por exemplo, empatia, gravidez na adolescência, resiliência, drogas, primeiro emprego etc.;

temas que contribuam para sua formação tornando-o capaz de discernir situações que não contribuam positivamente para seu contexto de vida.

Para que estes temas sejam tratados de forma a envolver os alunos, propomos que o cinema seja o recurso usado para motivá-los. Os filmes são como textos em movimento que levam o espectador a rir ou chorar com a personagem e odiar ou admirar outras; com a ludicidade e a emoção despertada pelo enredo do filme, a sensibilização aos temas ajudará a abordá-los no trabalho com os alunos.

Salientamos que o tema escolhido deve ser tratado o mais próximo possível da realidade vivenciada pelo aluno, sem muitos rodeios ou amenizações, para que não esmaeça a complexidade e a relevância de temas mais delicados e importantes.

1.3 O cinema como recurso tecnológico

Somos seres visuais cercados de imagens por todos os lados: revistas, *outdoors*, *busdoors*, televisores, etc. A imagem faz parte do nosso dia a dia e estamos acostumados a esse tipo de informação imediata. Uma única imagem pode passar uma mensagem de forma completa. Em um *outdoor* com o anúncio de um refrigerante, vemos a imagem da felicidade estampada nos rostos de quem o toma, que finda nos sugestionando. É o suficiente para que em um dia quente alguém se deixe influenciar.

O filme é um texto narrado através de imagens em movimento e sons que apelam aos sentidos de quem o assiste; sua utilização em sala de aula oferece aos alunos uma perspectiva diferente de estudar o conteúdo ministrado pelo professor. A escola é o lugar onde o conhecimento está presente e o filme pode ser direcionado para servir de fonte de saber e aprendizado.

Segundo Libâneo (2013, p.88)

> A aprendizagem escolar, é assim, um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e social. Isto significa que podemos aprender [...] *atitudes e valores* (por exemplo, perseverança e responsabilidade no estudo, modo científico de resolver problemas humanos, senso crítico frente aos objetos de estudo e à realidade, espírito de camaradagem e solidariedade, convicções, valores humanos e sociais, interesse pelo conhecimento, modos de convivência social, etc.).

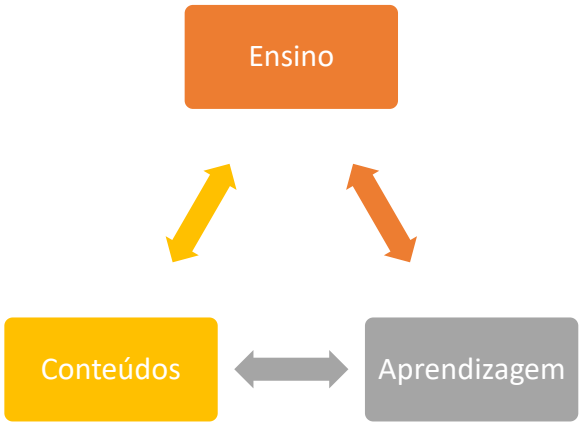
O autor acrescenta ainda que

> Conhecimentos, habilidades, atitudes, modos de agir não são coisas físicas que podem ser transferidas da cabeça do professor para a cabeça da criança. A aprendizagem efetiva acontece quando, pela influência do professor, são mobilizadas as atividades física e mental própria das crianças [...] (LIBÂNEO, 2013, p.89).

O cinema interage com o físico e o mental de quem se deixa envolver e esse contexto pode auxiliar o professor a transmitir conhecimentos que não são facilmente quantificados, como por exemplo, valores morais. Exibir um filme que estimule o alunos a analisar atitudes, corretas ou não, de uma personagem e então propor um reflexão se essas atitudes foram condizentes com a situação vivenciada por ela, suscita nos alunos o espelhamento e a reflexão sobre a situação em questão.

Para que se estabeleça a aprendizagem é importante que haja a sintonia entre as partes ativas desse processo didático. Segundo Libâneo (2013, p.98) "o processo didático (Figura 1) se explicita pela ação recíproca de três componentes – os conteúdos, o ensino e aprendizagem[...]. Temos de um lado o professor com conteúdo, metodologia e objetivo, e do outro o aluno com seus conhecimentos prévios, mobilizando sua atividade mental e física. Esse processo está permeado pelo contexto social, emocional, econômico e cultural em que professor e aluno estão inseridos e pelos papéis que, enquanto indivíduos socais, exercem diariamente; acrescido a tudo isso estão os valores e características da personalidade inerentes ao ser humano.

Figura 1 - Componentes do processo didático.



Fonte: Elaboração própria, 2016. Adaptado de Libâneo, 2013, p.98.

A educação ocorre com a interação social entre os indivíduos, de maneira que quem participa ao mesmo tempo que influencia é influenciado. Educar partindo desse princípio é posicionar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem e não como um simples receptor de conteúdo.

Ao aluno deve-se permitir a autonomia de ser responsável por si e pelo caminho a ser trilhado em sua vida acadêmica, ser autor de sua própria história, que segundo Cury (2001, p.21) significa ser:

> 1. Capaz de reconhecer que cada ser humano é único.
> 2. Gestor dos pensamentos.
> 3. Protetor das emoções.
> 4. Filtrador de estímulos estressantes.
> 5. Capaz de pensar antes de reagir nos focos de tensão.
> 6. Capaz de construir metas claras e lutar por elas.
> 7. Capaz de fazer escolhas e saber que toda escolha implica em perdas, e não apenas em ganhos.
> 8. Capaz de tirar os disfarces sociais, ser transparente e reconhecer conflitos, fragilidades, atitudes estúpidas.
> 9. Capaz de não desistir da vida, mesmo quando o mundo desaba sobre si.
> 10. Capaz de liderar a si mesmo, não ser controlado pelo ambiente, circunstâncias e ideias perturbadoras.

Como parte desse processo de desenvolver a autonomia do aluno o professor deve entender que seu papel não é o de simples transmissor de conteúdo, ativo, enquanto o aluno deve passivamente reproduzir modelos de atividades, perpetuando uma escola antiquada que não busca ampliar o conhecimento tanto acadêmico quanto de mundo do aluno que forma.

Não é simplesmente educá-lo para exercer uma profissão, mas enriquecer seu lado pessoal, enquanto ser reflexivo, crítico, perceptivo e sensível à sociedade da qual faz parte capaz de agir diante das mudanças. Neste sentido concordamos com Silva (2007, p.23), ao dizer que

> [...] é de forma precária que as questões relativas à nossa realidade associam-se ao currículo escolar e, portanto, o que se vê é, em grande parte, o afastamento de alunos e alunas das responsabilidades inerentes ao cotidiano, consequência do descompromisso com a formação do espírito crítico.

Concordamos com a autora e percebemos na atualidade que as pessoas estão deixando, para o outro, responsabilidades que seriam suas. Se o aluno não passou de ano, a culpa é do professor; se a rua está suja, a culpa é da prefeitura que não limpou. São algumas situações hipotéticas que poderiam ser tratadas com os alunos, através da reflexão, buscando gerar mudanças benéficas para o aluno e todo o contexto no qual ele está inserido.

Acreditamos que o cinema entra em cena como agente transformador e facilitador, no planejamento do professor, ao sensibilizar o aluno para discutir assuntos que podem contribuir para seu crescimento. Os filmes fornecem ao professor um meio para exemplificar na prática o que se pretende desenvolver nos alunos através do comportamento e sentimentos das personagens. Através dele se torna possível o desenvolvimento de competências

socioemocionais, foco do nosso trabalho, de forma sistemática, através de conteúdos elaborados com esse intuito. O desenvolvimento dessas competências é possível e vem de encontro com o que está sendo discutido para a educação nos dias de hoje.

A inserção do cinema nas atividades escolares demanda um conhecimento "[...] dos limites e as possibilidades técnicas antes mesmo de planejar suas atividades didático-pedagógicas com o cinema. A displicência do professor em relação a esses pontos, aparentemente banais, pode inviabilizar ou prejudicar o uso do cinema na sala de aula." (NAPOLITANO, 2011, p.18).

A boa vontade de utilizar esse recurso não é suficiente para que se alcance os resultados esperados com os alunos. Deve haver um planejamento para o antes, o durante e o depois da exibição para que ao término do filme não se tenha a sensação de que o filme foi em vão ou sem sentido para os espectadores.

Ao planejar uma atividade com um filme, o professor não pode esquecer que o aluno é "[...] um sujeito social dotado de, valores, crenças, saberes e informações próprias de sua(s) cultura(s), que interage de forma ativa, na produção dos significados das mensagens" (DUARTE, 2009, p.54). O conteúdo do filme vai "esbarrar" nesse sujeito social que vai fazer sua leitura pessoal do que está sendo exibido e chegar a suas próprias conclusões.

Outrossim,

> A significação dos filmes, no entanto, não acontece do modo exclusivamente proposto como pretende o realizador. Como o olhar do espectador nunca é neutro, mas sempre preenchido de suas experiências culturais, a imagem carrega consigo a representação simbólica da realidade, do seu mundo interior e exterior. A significação das imagens constitui-se em um sistema de símbolos, que envolvem processos psicológicos e intelectuais, desencadeando processos mentais, que propiciam desvelar a cultura e seu acesso, em um modo de saber e construir conhecimento. (CARVALHAL, 2008, p.32)

O que o cinema pode representar para a vida do aluno está além da imaginação do professor e não está sob seu controle; ele deve estar aberto a ouvir o que o seu espectador tem a dizer a respeito de sua compreensão do que foi exibido e principalmente, preparado para reações inesperadas que possam vir a ocorrer.

Segundo Blasco (2006, p.46), "[...] nas vivências com o cinema os estudantes se espelham nos filmes. O espectador tem a oportunidade de viver a temática do filme como expressão metafórica dos seus próprios conflitos aos quais se transporta durante a experiência". Este autor nos faz ainda uma advertência:

> Partilhar histórias, dividir experiências não é psicoterapia em grupo, nem nenhuma variação sobre esse tema. A proposta do uso das vivências com o cinema tem caráter nitidamente educacional, que leva a compartilhar o universo afetivo do aluno através da cultura da imagem e dos sentimentos, mas carece de propósitos terapêuticos porque não foi pensada nem estruturada para essa finalidade. Por isso, é conveniente advertir que o livre trânsito de comentários, explicitação de sentimentos e conflitos que caracteriza esta experiência não a habilita para tornar-se um contexto de terapia grupal, no sentido habitualmente aceito. O educador deve estar atento para questões que podem revelar eventuais problemas psicológicos pontuais em alguns alunos, que são explicitados através da vivência, e que exigirão um tratamento adequado específico, e logicamente individual. (BLASCO, 2006, p.46)

A atuação do professor como mediador e instigador deve estar permeada de atenção ao inesperado. A agilidade em contornar situações delicadas pode evitar a terapia em grupo, citado por Blasco, como forma de preservar os participantes da experiência. Se necessário, o professor pode direcionar o olhar desse sujeito, sem influenciá-lo, para que ele possa seguir o planejamento proposto e atingir os objetivos esperados para a atividade. Mesmo com toda a cautela e devidos cuidados uma sessão de cinema pode ter suas surpresas.

Além desses cuidados, a escolha do filme deve estar de acordo com seu potencial de provocar sentimentos, aflorar o senso crítico de quem o assiste e estabelecer relações com o conhecimento a ser socializado. Para Napolitano (2011, p.20), é necessário

> "[..]dois tipos de cuidados prévios são necessários para a seleção e abordagem dos filmes no ambiente escolar:
> a) Adequação à faixa etária (a censura classificatória dos filmes pode ajudar neste sentido) e a etapa de aprendizagem escolar (ciclos, anos, níveis).
> b) Adequação ao repertório e aos valores socioculturais mais amplos e à cultura audiovisual específica do grupo de alunos envolvido na atividade."

A escolha prudente do filme evita constrangimentos e falhas na comunicação entre professor e aluno. Por isso, é importante a pesquisa e o planejamento para que o filme seja parte auxiliar do processo educacional. Não basta simplesmente escolher um *blockbuster* e exibí-lo para agradar a audiência. Às vezes o professor escolhe o filme de acordo com seu gosto pessoal e fracassa na exibição ao não agradar ou não conectar com os alunos. O filme deve ser pensando, pesquisado e selecionado de acordo com os fins didáticos a serem alcançados. A seguir veremos alguns procedimentos para a utilização do cinema em sala de aula.

1.4 Procedimentos e práticas para a utilização do cinema em sala de aula

Ensinar, e não simplesmente ministrar conteúdo, é um desafio que muitos profissionais da educação enfrentam diariamente em sua prática. Há profissionais comprometidos que

buscam aperfeiçoamento constante e inserem em sua prática tecnologias que fazem parte da vivência do ser humano nos dias de hoje, como por exemplo, *tablets* ou *smartphones*, entre outros artifícios que enriquecem o ensino e a aprendizagem. Outros se desmotivam diante da realidade presente no contexto educacional (baixos salários, falta de recursos etc.) e se restringem ao básico necessário que lhe compete enquanto membro de uma escola.

Estar em sala de aula, lidando com pessoas, cada qual se importando com seu próprio mundo não é fácil. Ao professor cabe, em primeira instância, contribuir para a formação do educando, ministrando conteúdos pertinentes ao currículo escolar.

Para isso precisa ter uma metodologia que oportunize a aprendizagem. Como vimos anteriormente, o cinema há muito tempo vem sendo utilizado como recurso para o ensino e a aprendizagem, mas ainda não foi devidamente apropriado pelos professores. Para utilizar o cinema em sala de aula é preciso ressignificar seu uso na escola. É ir além de exibir um filme para ocupar um tempo vago ou entreter os espectadores. O cinema enquanto recurso didático demanda planejamento e dedicação.

A decisão de introduzir o cinema deve ser bem planejado pelo professor para que não haja a banalização do seu uso, reforçando negativamente preconceitos e estereótipos a respeito da utilização desta mídia na escola e contribua para sua metodologia de ensino. De acordo com Libâneo, (2013, p.56)

> Podemos definir o processo de ensino como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das habilidades, por meio dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras.

Dessa forma, o bom gerenciamento, planejamento e execução de uma sessão de cinema didática traz novos olhares sobre sua aplicação e pode gerar mudanças efetivas tanto no professor quanto no aluno.

Napolitano (2011, p.11), levanta algumas questões para o professor que pretende trabalhar com o cinema: “qual o uso possível deste filme? A que faixa etária escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?”.

Responder a essas questões é o começo do planejamento para o uso efetivo do cinema na escola. A atenção com a adequação da faixa etária propicia a escolha de temas que sejam mais relevantes ao grupo ao qual se vai trabalhar, evitando situações constrangedoras devido a cenas inapropriadas. Caso o filme a ser exibido contenha cenas que insinuem algo que possa

causar algum tipo de desconforto, o professor pode alertar a audiência previamente como forma de evitar agitações que possam vir a atrapalhar a atividade.

Napolitano (2011) divide em duas fases os procedimentos básicos que devem ser adotados para o trabalho com o cinema em sala de aula. Adaptamos as informações do autor apresentadas na Quadro 1, da seguinte forma:

Quadro 1 - Fases do planejamento e procedimentos básicos para trabalhar com o cinema.

<table>
<tr><th colspan="2">Planejamento das atividades e procedimentos básicos</th></tr>
<tr><th>Fase 1: Planejando as atividades.</th><th>Fase 2: Analisando o filme.</th></tr>
<tr><td>1. Pense no emprego do cinema dentro de um planejamento geral, articulando-o com a disciplina;</td><td rowspan="3">1.O autor apresenta três formas possíveis de exibição/assistência de um filme em sala de aula:
a. exibição/assistência dentro do horário de aula;
b. assistência em casa, por grupos previamente formados e informados pelo professor;
c. exibição, na sala de aula, de cenas ou sequências selecionadas pelo professor.</td></tr>
<tr><td>2. Selecione uma sequência de filmes a serem trabalhados ao longo do ano;</td></tr>
<tr><td>3. Antes de trabalhar com o cinema em sala de aula, procure informações básicas sobre sua história, a linguagem cinematográfica, principais estilos e escolas cinematográficas. É uma forma de enriquecimento do repertório do professor e consequentemente do educando;</td></tr>
<tr><td>4. Procure conhecer a cultura cinematográfica da classe. O autor propõe perguntas básicas para obter essa informação:
a. a qual faixa socioeconômica os alunos de sua classe, escola, pertencem, em média?
b. quais os hábitos de consumo e culturais da família e como funciona? (aluguel de filmes ou tv aberta?);
c. quais os gêneros cinematográficos preferidos?
d. Dentre os filmes vistos, quais os preferidos?</td><td>2. Forneça um roteiro de análise para os alunos. O roteiro pode ser dividido em partes:
a. parte informativa contendo: ficha técnica (nome do diretor, nacionalidade, ano de produção, nomes dos atores etc.); gênero e tema central; sinopse; lista dos personagens principais; suas características e funções dramáticas.
b. parte interpretativa, composta de um conjunto de questões elaboradas com base na atividade proposta e que dirijam o olhar do aluno para aspectos do filme conectados com a atividade.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaboração própria, 2016. Adaptado de Napolitano, 2011, p.79 -83.

As fases apresentadas podem servir de direcionamento para o professor que pretende adotar o cinema como recurso tecnológico educacional, como passo inicial, pois acreditamos que com a experiência surgida com a frequente utilização, possibilitará ao professor desenvolver suas próprias metodologias.

O planejamento é primordial para que qualquer atividade seja bem executada e bem sucedida. É relevante atentar para Morán (1995, p.29), quando o autor relaciona algumas situações da falta de planejamento e do uso inapropriado do audiovisual:

> a) Vídeo tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente eventualmente pode ser útil mas, se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa - na cabeça do aluno - a não ter aula;
> b) Vídeo-enrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso;
> c) Vídeo-deslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passar vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas;
> d) Vídeo-perfeição: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis, porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los junto com os alunos, e questioná-los;
> e) Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes.

Situações como essas reforçam estereótipos e podem inibir professores a se apropriar de maneira efetiva de um recurso tão rico e significativo quanto o cinema, perdendo inclusive a credibilidade de seu trabalho. Além disso, os alunos conseguem perceber quando não há planejamento da atividade ou falta motivação no professor durante a aula.

Ainda falando no planejamento da atividade, outro fator importante é conhecer o aluno e sua cultura cinematográfica para a escolha acertada dos filmes. Saber se ele costuma ir ao cinema, se assiste filmes em casa ou pela internet, que gênero fílmico é o preferido, são pontos essenciais a serem levantados como parte do planejamento. Desta forma o professor evita alunos desmotivados e desinteressados, ocasionando o fracasso de toda a atividade.

A seleção das obras a serem exibidas é outro ponto de muita relevância, pois devem ser diferenciadas, no sentindo de não apresentar filmes que os alunos têm acesso com frequência pela televisão. A escolha do filme deve estar alinhada com à temática a ser abordada e ao propósito didático. Além disso "o professor, ao escolher os filmes para a sala de aula, deve ter o cuidado de respeitar os valores culturais, religiosos e morais dos alunos e de suas famílias mesmo discordando deles" (NAPOLITANO, 2011, p.19). Além disso, cabe ao professor

> [...] estimular o gosto pelo cinema. Nesse caso, gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significar dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive. Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada. (DUARTE, 2009, p.72).

O gosto do aluno pelo cinema deve ser refinado gradativamente através da exposição às obras que vão além do cinema hollywoodiano, para que ele conheça o que é produzido internacionalmente por diversos países. Deve-se também oportunizar o conhecimento necessário para que ele seja capaz de "ler" o dito e o não-dito exibido na tela, para isso o professor precisa orientar o aluno a observar as falas dos personagens, a maneira que se vestem, como se comportam, as atitudes tomadas e os contextos que levaram a tal atitude, além de buscar aproximar o que está sendo visto com sua realidade.

A autora acrescenta ainda que o espectador

> [...] deve ter acesso a informações que lhe permitam identificar o contexto em que o filme foi produzido: país de origem, língua de origem, nome do diretor (acompanhado de dados biográficos), ano de lançamento, premiações, repercussão (faz parte da lista dos mais vistos?), significado que tem para o cinema local e/ou mundial (se é considerado um clássico, se é inovador do ponto de vista técnico ou temático, se é fundador ou integra uma escola ou movimento cinematográfico) e assim por diante (DUARTE, 2009 p.76).

O acesso a essas informações técnicas agrega conhecimento sobre a cultura cinematográfica, munindo o aluno para ampliar seu repertório cultural, estético e crítico. Conhecer a cultura do outro e o contexto em que está inserido pode ajudar a desenvolver nesse aluno a empatia e a tolerância ao diferente.

1.5 Contribuições do cinema no ensino e na aprendizagem.

Nesta seção iremos apresentar quatro iniciativas que utilizaram o cinema no processo educativo como um recurso tecnológico. Uma das iniciativas é um projeto que utiliza o cinema de forma transversal e multidisciplinar. As outras três experiências são nas disciplinas de Física, Educação Ambiental e História. As experiências corroboram com o argumento desta pesquisa, ao comprovar que o cinema é um recurso que além de didático, é um formador de espectadores críticos, contribuindo para o itinerário educativo do aluno.

1.5.1.Cinema e Interdisciplinaridade

Uma das iniciativas a qual tivemos acesso e auxilia nosso trabalho com o cinema, é realizada no estado de São Paulo, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fomentado pela Fundação de Fomento à Educação (FDE), o programa "Cultura é Currículo" é composto por três projetos: "Lugares de Aprender: a Escola Sai da Escola", "Escola em Cena"

e “O Cinema Vai à Escola”, visando a melhoraria da qualidade do ensino nas escolas públicas de ensino médio do estado. O site do projeto é: http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/

O projeto “O Cinema vai à escola”, implementado em 2008, consiste em utilizar a linguagem cinematográfica na educação, fornecendo às escolas todo o suporte necessário para a execução do projeto: equipamentos e um acervo de vinte filmes de diferentes categorias e gêneros, acompanhado de materiais de apoio à prática pedagógica. Além disso os filmes são escolhidos com o intuito de contribuir na formação crítico-reflexiva dos alunos.

Os temas presentes nos filmes contemplam assuntos variados, que fazem parte do cotidiano escolar e dos alunos e que precisam ser discutidos, como por exemplo, preconceito, violência, exclusão social, sexualidade, injustiça, entre tantos outros.

A fim de facilitar o trabalho do professor, foram elaborados cadernos, o “Cinema do Professor”, composto de roteiros para serem utilizados de forma interdisciplinar, articulando questões socioculturais e o currículo escolar. Os roteiros fornecem ao professor um direcionamento para atividades e debates que suscitem o pensamento crítico-reflexivo no educando.

Além disso, o caderno do professor trata de referenciais teóricos, entrevistas com cineastas e professores, textos produzidos por especialistas e sugestões de filmes, além dos que fazem parte do acervo, que podem ser adotados pelo professor.

Segundo o site do projeto, os filmes foram selecionados de acordo com a preferência temática dos alunos, a partir de uma pesquisa aplicada aos alunos do ensino médio, realizada em 2007. Os temas escolhidos foram: ética e cidadania, meio ambiente, sexualidade, educacionais, drogas, violência, históricos, preconceito, conflitos da adolescência, reflexões sobre a realidade, saúde e qualidade de vida.

No site há um espaço para que os participantes registrem sua experiência com o projeto. Selecionamos alguns registros deixados no site (Quadro 2):

Quadro 2 - Registro de experiências no site do Projeto “Cultura é currículo”.

Comentários de participantes do Projeto Cultura é Currículo
Atividade: Professor • Comentário 1:Sou professora de Língua Inglesa e neste ano de 2013 tive a oportunidade de trabalhar com os 1as séries do Ensino Médio o filme Honeydripper - do blues ao rock. Dividi o projeto em partes - primeiramente passei textos aos alunos sobre a história americana no que diz respeito à problemática do racismo e desigualdade social na época da colonização, enfatizando a diferença entre os estados do norte e do sul, uma de povoamento e outra de exploração. Na segunda parte discutimos sobre a história da música, salientando o blues e o rock. Isso fez com que

	os alunos ficassem curiosos para assistir o filme e saber qual era esse ritmo - blues - que eles desconheciam. Na terceira parte prossegui com a exibição do filme. O que me trouxe surpresa foi que eles gostaram muito e prestaram bastante atenção. A última parte constou dos comentários sobre a apreciação do filme e um resumo finalizado com opinião pessoal. Gostei muito dessa experiência e pretendo continuar trabalhando com filmes ao ensinar sobre cultura norte-americana.
Atividade: Professor	• Comentário 2: O programa "O Cinema vai à escola" colabora com novas abordagens de ensino aprendizagem, dando suporte ao professor no que diz respeito ao material audiovisual. O filme trabalhado em sala de aula foi "O Mistério do lago azul", onde a produção tratava-se de um documentário sobre a paleontologia. Após o filme os alunos realizaram pesquisas acerca do trabalho dos paleontólogos e museólogos, além de que houve um trabalho interdisciplinar com os professores de Geografia e Ciências.
Atividade: Professor	• Comentário 3: [Como] professora de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa e Literaturas do Ensino Fundamental e Médio, tenho entusiasticamente trabalhado com filmes oferecidos pelo programa "Cultura é Currículo - O cinema vai à escola". Através da leitura filmográfica imagética é possível realizar inferências; análises; debates; discussões; transferências temáticas; e intertextualidades implícitas e explícitas, competências e habilidades. Especificamente, no filme "Crash" trabalhado na 2. série do Ensino Médio, Língua Portuguesa em parceria com Língua Inglesa, a temática central "violência" bem como a transgressão temporal com que é narrado o filme, impõem aos discentes, uma exigência de reflexão, quando comparamos vida ficcional x vida real. Quantos momentos, deparamo-nos com a imbricada situação da violência permeando, invadindo nossas vidas, quer sejam elas, na instância pessoal quanto na profissional. Somos humanos e carecemos de mais sensibilidade. Faz-se necessário aflorar; despertar; por vezes conduzir para a sensibilidade de fato. Eu posso falar clara e fleumaticamente quanto aprendemos pelos filmes que nos apresentam pela ficção recortes verticais da nossa vida diária. É um projeto muito interessante proporcionado pela Secretaria da Educação que vem sendo muito utilizado como mais uma estratégia didática de trabalho. Desta maneira, utilizando a tecnologia intermediando a aprendizagem e fazendo parte dela, temo-la como aliada e propulsora de um aprender diferenciado. .

Fonte: Elaboração própria, 2016. Adaptado do Site Cultura é Currículo

1.5.2. Cinema e educação ambiental

Como ilustração de uma pesquisa sobre o meio ambiente, apresentamos o trabalho desenvolvido pela pesquisadora Simoni Priesnitz Friedrich (2012) em sua dissertação de Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico, para obtenção do título de Mestre em Ensino Científico e Tecnológico, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo. A pesquisadora contribuiu para a temática Cinema e Educação por meio de sua pesquisa, sob o título “O Cinema como Tecnologia Educacional: Contribuições Para a Educação Ambiental”.

Para a autora, (2012, p.24)

> Considerando a Educação Ambiental como uma dimensão da educação, diz-se que ela é um processo educativo para formar cidadãos éticos nas suas relações com a sociedade e com a natureza. Essa formação induz cada indivíduo a refletir acerca de seus comportamentos e valores, utilizando, para isso, a aquisição de conhecimentos e a prática do compromisso e da responsabilidade com a natureza e com as gerações futuras.

A proposta dessa pesquisa foi a utilização do cinema como tecnologia educacional para despertar o interesse do aluno sobre o meio ambiente e sua preservação.

A pesquisa qualitativa foi realizada através de análise documental, tendo sido realizada uma revisão teórica de estudos sobre o cinema e a educação ambiental. Para essa análise de filmes comerciais que pudessem ser utilizados em sala de aula, foram utilizadas três categorias tendo como base as representações de meio ambiente – naturalista, globalizante e antropocêntrica – na qual a pesquisadora se fundamentou em Boer (2007) e Reigota (2005).

A pesquisa foi realizado no município de Cerro Largo– RS, no período de abril a dezembro de 2010, onde realizou-se um levantamento e elencou-se videolocadoras utilizadas por professores que costumavam alugar filmes para usar em sala de aula. A partir de então foram selecionados filmes, disponíveis nessas locadoras, independente do gênero, que estivessem dentro da temática da pesquisa. Foram utilizados dois critérios: i) a presença de palavras-chaves: meio ambiente, educação ambiental, natureza, preservação da natureza, cuidados com o meio ambiente, ciência ambiental, crise de energia; ii) a abordagem de temática ambiental presente no enredo do filme identificada na sinopse e confirmada ao assistir ao filme.

Segundo a autora, foram selecionados doze filmes: A Última Hora (The 11th Hour, Estados Unidos, 2007), Avatar (Avatar, Estados Unidos/Reino Unido, 2009), Happy Feet (Happy Feet, Estados Unidos, 2006), Mad Max 2 - A Caçada Continua (The Road Warrior, Austrália, 1981), O Dia Depois de Amanhã (Day After Tomorrow, Estados Unidos , 2004), Quem Matou o Carro Elétrico? (Who Killed The Electric Car?, Estados Unidos, 2006), Syriana - A Indústria do Petróleo (Syriana, Estados Unidos, 2005), Terra (Earth, Estados Unidos, 2005), Uma Verdade Inconveniente (An Inconvenient Truth, Estados Unidos, 2006), Uma Verdade Mais que Inconveniente (Meat the Truth. Holanda, 2008), Nas Montanhas dos Gorilas (Gorillas in the Mist, Estados Unidos, 1988) e Wall-E (Wall-E, Estados Unidos, 2008).

A autora relatou em seu estudo que os filmes foram assistidos várias vezes com o intuito de estabelecer uma relação com as representações ambientais citadas anteriormente, sendo escolhidos três que melhor se adequavam ao objetivo da pesquisa: Avatar (Avatar, Estados Unidos/Reino Unido, 2009), O Dia Depois de Amanhã (Day After Tomorrow, Estados Unidos, 2004) e Wall-E (Wall-E, Estados Unidos, 2008).

A autora então lista os cuidados que devem ser tomados ao utilizar filmes em sala de aula (Quadro 3), baseando-se em Guilhem, Diniz, Zicker, (2007, p.85-86):

Quadro 3 - Etapas para o planejamento de atividade com filmes

Passos para planejamento do uso de filmes:
1 – Primeiramente deve-se eleger um tema;
2 – Verificar o tempo disponível da atividade;
3 – A sala onde será exibido;
4 – Objetivos da aula;
5 – A história do filme deve se aproximar da vida real, com o tema a ser discutido, presença de situações densas no que se refere aos desafios;
6 – Os filmes não devem ser muito longos;
7 – O professor deve ter domínio da trama;
8 – Preparação de um roteiro dos principais aspectos a serem analisados;
9 – Seleção de material para leitura prévia;
10 – Reprodução do material que será lido pelos alunos.

Fonte: Elaboração própria, 2016. Adaptado de Friedrich 2012.

Em seguida presentou aspectos relevantes da metodologia realizada:

> a) o primeiro contato com o filme trouxe a impressão de entretenimento, emoções que fizeram do filme mero objeto. No entanto, estudar, analisar um filme não é significado de omissão do prazer de assistir o filme;
> b) a análise do filme significou revê-lo várias vezes;
> c) a emoção do primeiro contato com o filme é significativa no processo de análise;
> d) a importância de se ter um direcionamento para a análise, nesse caso representado pela identificação das representações ambientais: a representação naturalista, a globalizante e a antropocêntrica, presentes em diferentes cenas/recortes dos filmes

Como proposta didática para a utilização dos filmes, foi sugerido que recortes do filme sejam apresentados ao invés do filme em sua totalidade. Segundo a autora, ela baseou-se em Santos (2011) para a utilização da técnica de recortes, como forma de otimizar o tempo de aula e para que fossem apresentadas somente as cenas que tivessem as representações ambientais previamente mencionadas. Para produzir os recortes e editá-los foi utilizado o programa *Windows Movie Maker.*

Dentre os três filmes escolhidos pela autora, selecionamos o filme "Avatar" para a apresentar os elementos que compõem o roteiro didático proposto na dissertação.

A autora decidiu trabalhar com recortes de cenas, pois dessa forma teria somente as cenas que apresentassem as representações ambientais em estudo, otimizando o tempo das aulas de Educação Ambiental para discussão do tema proposto. Os filmes, após serem analisados e reeditados, com auxílio do programa *Windows* Movie Maker, foram organizados em curtos trechos e intercalados com a identificação das representações. A autora ressalta que com a

mediação do professor, será possível promover a contextualização das representações ambientais, sedimentando o conhecimento transmitido.

O roteiro didático elaborado pela autora (Quadro 4) apresenta as etapas pré-exibição do filme contendo a ficha técnica do filme, a sinopse e o percurso didático com os recortes das cenas.

Quadro 4 - Roteiro didático apresentado para o trabalho com filmes.

Roteiro didático
O roteiro elaborado pela autora contém as seguintes informações: **1. ficha técnica com dos dados do filme:** • Título original: Avatar • Diretor: James Cameron • Elenco: Sam Worthington, Sigourney Weaver, Michelle Rodriguez, Zoe Saldana, Giovanni Ribisi, Joel Moore. • Produção: James Cameron, Jon Landau • Roteiro: James Cameron • Fotografia: Mauro Fiore • Trilha Sonora: James Horner • Duração: 150 min. • Ano: 2009 • País: EUA • Gênero: Ação • Cor: Colorido • Distribuidora: Fox Film • Estúdio: Twentieth Century-Fox Film Corporation / Lightstorm Entertainment / Giant Studios. • Classificação: 12 anos
2 . Sinopse: Jake Sully (Sam Worthington) ficou paraplégico após um combate na Terra. Ele é selecionado para participar do programa Avatar em substituição ao seu irmão gêmeo, falecido. Jake viaja a Pandora, uma lua extraterrestre, onde encontra diversas e estranhas formas de vida. O local é também o lar dos Na'Vi, seres humanóides que, apesar de primitivos, possuem maior capacidade física que os humanos. Os Na'Vi têm três metros de altura, pele azulada e vivem em paz com a natureza de Pandora. Os humanos desejam explorar a lua, de forma a encontrar metais valiosos, o que faz com que os Na'Vi aperfeiçoem suas habilidades guerreiras. Como são incapazes de respirar o ar de Pandora, os humanos criam seres híbridos chamados de Avatar. Eles são controlados por seres humanos, através de uma tecnologia que permite que seus pensamentos sejam aplicados no corpo do Avatar. Desta forma Jake pode novamente voltar à ativa, com seu Avatar percorrendo as florestas de Pandora e liderando soldados. Até conhecer Neytiri (Zoe Saldana), uma feroz Na'Vi que conhece acidentalmente e que serve de tutora para sua ambientação na civilização alienígena.
3. Possibilidades didáticas: Nesse filme de ficção, pode-se abordar as temáticas referentes à exploração do planeta Terra ou de outros planetas, ou ainda de terras e povos, sem levar em consideração a vida e a cultura de cada um. No filme Avatar, percebe-se as três representações ambientais em estudo, mas com um maior destaque para a antropocêntrica. A história narra a exploração do planeta Pandora há alguns anosluz e também a busca de um minério conhecido por Unobtainium, muito comum na ficção científica, que possui propriedades

extraordinárias, que são únicas ou impossíveis de se obter no mundo real e, portanto, "inobtível" (em Inglês, unobtainable). Possui um altíssimo valor de mercado para os invasores terrenos a ponto de justificar o massacre dos nativos. Na investigação realizada por Resende (2010), ao indagar professores de educação básica sobre "Quais as comparações você faria entre o Filme Avatar e a nossa natureza?", as respostas obtidas corroboram a sugestão de utilizar esse filme como possibilidade para estudos de educação ambiental, pois: 60% dos professores responderam que fariam as comparações usando o Efeito Estufa e o aquecimento global, a poluição visual nas grandes cidades, a poluição sonora, o desafeto do homem com a natureza; 20% dos entrevistados responderam que usariam a teoria de Darwin, comparando-a com a incrível conexão dos habitantes de Pandora (do filme Avatar) com a natureza; e 20% responderam que fariam a comparação na parte da tecnologia como recurso auxiliar na recuperação de nosso planeta.

Fonte: Elaboração própria, 2016. Adaptado de Friedrich, 2012.

A autora apresenta recortes das cenas descrevendo-as e referenciando a representação apresentada na cena. Abaixo adaptamos um dos recortes feitos no filme Avatar e mostramos na Quadro 5. Foram apresentados treze recortes deste filme.

Quadro 5 - Recorte de uma cena do filme "Avatar".

Recorte nº 1
• Linha de tempo no filme: 4min – 14min • Representação antropocêntrica A equipe formada por pesquisadores e mercenários chega a Pandora, após viajar alguns anos-luz (2154). Os pesquisadores e os mercenários escutam uma palestra sobre a sobrevivência no planeta – o que não for humano é inimigo. No laboratório de biopesquisa, onde estão guardados e são controlados os avatares, que foram desenvolvidos a partir da mistura do DNA (ácido desoxirribonucléico) humano com o DNA dos nativos de Pandora, a ciência busca a pesquisa para conhecer os nativos e é usada, numa forma implícita, para conquistar os nativos e explorar o Unobtainium, que segundo os integrantes do governo, teria um grande valor de mercado para a época em que acontece o filme. Nesse recorte, percebemos o homem invadindo um ambiente que será explorado utilizando e usufruindo dos recursos naturais para sua sobrevivênvia exploradora. Dentro dessa análise, de acordo com Boer (2007), temos uma representação antropocêntrica.

Fonte: Elaboração própria, 2016. Adaptado de Friedrich, 2012.

Friedrich (2012, p.61) conclui que

> "A utilização de filmes na Educação Ambiental proporciona inúmeras possibilidades de aprendizagens, pois consegue tratar questões científicas de forma lúdica e prazerosa, e consegue mostrar a ciência contextualizada e inserida na sociedade, além de ser recurso mediador entre conhecimento científico e aprendizagem acrescentando-se possibilidades de apreensão de valores e de informações presentes no filme."

Ressalta ainda que a pesquisa não é direcionada apenas para os professores de Biologia, uma vez que a Educação Ambiental é um tema transversal e deveria fazer parte de todos os componentes curriculares.

1.5.3. Cinema e o Ensino de História

Segundo Napolitano (2011, p.38), "História é uma das disciplinas mais afeitas a atividades com cinema. O chamado "filme histórico é um dos gêneros mais consagrados na história mundial. Talvez por esse motivo os professores desta disciplina costumam utilizar este recurso com mais frequência em suas aulas.

Os PCNs, referentes às séries de 5ª a 8ª, reconhecem a validade da utilização do cinema para o ensino com ressalvas a respeito dos cuidados que o professor deve ter.

> No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc. Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema, no modo como reconstitui os cenários, na escolha de abordagem, no destaque às classes oprimidas ou vencedoras, na glorificação ou não dos heróis nacionais, na defesa de idéias pacifistas ou fascistas, na inovação ou repetição para explicar o contexto histórico etc. Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais. (Brasil,1998, p.88)

O filme não deve ser tomado como verdade absoluta ao representar um fato histórico cabendo ao professor, enquanto mediador, apurar o olhar crítico do aluno para que perceba isso e através de pesquisas identifique as diferenças entre o fato histórico e sua representação cinematográfica.

Como experiência exitosa nesta disciplina apresentamos a pesquisa realizada por Sandro Luís Fernandes sob o título Filmes Em Sala De Aula – Realidade e Ficção: Uma análise do uso do cinema pelos professores de história. Sua dissertação foi apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação – Linha de Cultura, Escola e Ensino pela Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, 2007.

Sua pesquisa envolveu professores da disciplina de História do ensino médio de nove escolas de uma região de Curitiba. Foram observados 21 (vinte e um) profissionais, que responderam a um questionário e nove deles entrevistados. O autor buscou compreender a

presença e o uso do cinema no ensino médio na disciplina de História e como os professores compreendem o cinema e fazem sua utilização em sala de aula.

Segundo o autor, foram analisadas as condições materiais, as práticas, os conceitos e a presença da indústria cultural nesta relação de ensino, a qual interfere na formação dos alunos. Tal relação foi analisada considerando a cultura escolar, a prática didática, e a relação do professor com seus alunos e com o cinema.

As entrevistas realizadas foram analisadas posteriormente e juntamente com os questionários, surgindo três objetivos mais comuns entre os professores: discussão e complementação das aulas, crítica às produções e ilustração e fixação de temas históricos.

Como prática didática do autor, foram escolhidos quatro filmes dentro os filmes utilizados em sala de aula pelos professores. Os filmes selecionados foram:

a. Gladiador. SCOTT, Ridley. EUA: Universal Pictures / DreamWorks SKG, 2000, 155min.

b. O nome da rosa. ANNAUD, Jean-Jacques. Alemanha: Cristaldifilm / France. Cinéma / Les Films Ariane / Neue Constantin Film / Zweites Deutsches Fernsehen. Distribuição: 20th Century Fox Film Corporation, 1986, 130min.

c. Olga. MONJARDIM, Jayme. Roteiro e produção: Rita Buzzar. Brasil: Globo Filmes, Nexus Cinema e Vídeo, Europa Filmes e Lumière, 2004, 141 min.

d. Tempos modernos. CHAPLIN, Charles (direção, roteiro, música e ator principal). EUA: United Artists / Charles Chaplin Productions, 1936, 87min.

Na sequência o autor apresenta propostas de possibilidades didáticas com o filme, entre elas, fazer comparação do filme escolhido com outros que reflitam o mesmo período histórico. Ele cita a obra cinematográfica “A Cruzada” que pode ser comparado com “El Cid” e o filme de animação “El Cid - a lenda”. Como outra alternativa, propõe que sejam analisados os aspectos políticos, ideológicos e estéticos do filme.

A pesquisa traz ainda uma análise das representações fílmicas a respeito da civilização romana antiga, analisando as obras Spartacus, Bem-Hur e Gladiador, que faz parte da lista das quatro obras pré-selecionadas, possibilitando ao professor uma ideia clara de como trabalhar contrapondo os filmes. Seguindo esse tipo de análise, utilizando os outros três filmes escolhidos, o autor aborda outros filmes que podem ser trabalhados dessa maneira.

Para o autor, analisar diversas obras que possuem o mesmo contexto, ajuda na formação crítica do educando, desenvolvendo seu repertório argumentativo. Para isso o professor deve estar munido de métodos e estratégias para uma mediação eficaz, auxiliando na

compreensão da narrativa, ressaltando, por exemplo, características sociais e ideológicas de protagonistas e antagonistas

Apontou ainda que o estudo analisou a metodologia dos professores e observou que há a boa vontade da utilização do cinema como recurso tecnológico, mas a maioria dos envolvidos na pesquisa não tinham a formação adequada para o ensino da disciplina de História, sendo alguns formados em Geografia, Direito ou Filosofia. Alguns buscam a formação mais crítica do aluno mas a maioria não trabalha o cinema com profundidade.

Finaliza argumentando que a utilização do cinema deve ser permeada por atividades elaboradas com o intuito de desenvolver a consciência crítica e histórica do educando, contrapondo várias obras que contenham o mesmo contexto histórico ou temático.

1.5.4. Cinema e a Física

A disciplina de Física encontra no cinema um amplo repertório de filmes que possibilitam trabalhar os conceitos físicos, trazendo para o visual o que muitas vezes fica no imaginário. Filmes como "Gravidade" (2013) vencedor de sete Oscars, estrelado por Sandra Bullock e George Clooney ou "Interestelar" (2014) que aborda os efeitos da Teoria da Relatividade de Einstein, oferecem ao professor um panorama visual de conceitos que são mais complexos de serem entendidos.

O trabalho de conclusão de curso de graduação de Carlos Eduardo Costa de Brito sob o título "A Física Dos Filmes De Hollywood: Seria Esta Uma Fonte Segura De Conhecimento?", encaminha o leitor na busca da veracidade das obras cinematográficas com relação aos conceitos da Física. Segundo o autor (2011, p.1) "É necessária uma análise crítica das obras divulgadas pelo cinema a fim de se discernir entre uma verdadeira fonte de conhecimento científico, e uma ciência usada de maneira incoerente".

O autor ainda aponta em seu trabalho que:

> "[...] é uma compilação de artigos, filmes, livros e reportagens que tem como meta ser capaz de identificar a atuação do cinema como meio divulgador do saber científico e trazer a atenção para a necessidade de um esclarecimento sobre as fontes confiáveis ou não em alguns filmes produzidos e divulgados na mídia." (BRITO, 2011, p.2).

Para Brito (2011) é importante que o espectador possa discernir ficção científica da ciência aplicada, pois há diversas situações em que o cinema apresenta a ciência de forma distorcida. A pesquisa teórica e qualitativa teve o intuito realizar uma análise crítica de

fenômenos e acontecimentos científicos apresentados em filmes de ficção científica, que se baseiam em princípios físicos ou tem a Física como temática secundária.

Para a escolha dos filmes o autor baseou-se em dois critérios:

a. bilheteria alcançada pelo filme: o sucesso de bilheteria significa um grande número de telespectadores e consequentemente um divulgador de conhecimento;

b. conteúdo cientifico presente na obra: filmes que não foram sucesso de bilheteria mas a ciência está presente na obra.

Seguindo esses critérios do autor os filmes escolhidos foram:

1. Anjos e demônios (Angels and Demons, EUA, 2009);
2. Avatar (Avatar, EUA, 2009);
3. Batman cavaleiro das trevas (The Dark Knigth, EUA,2008);
4. Cinco dias para a morte (5ive Days to Midnight, EUA,2004);
5. Homem de Ferro 2(Iron Man 2, EUA,2010);
6. O Quarteto Fantástico (Fantastic Four, EUA,2005);
7. Star Trek (Star Trek, EUA, 2009).

Após a escolha dos filmes o autor faz a análise em cada um dos filmes, contrapondo a ciência com a ficção. Abaixo escolhemos um dos filmes analisados pelo autor (Quadro 6):

Quadro 6 - Relação entre ciência e ficção científica no cinema

Ciência versus ficção científica
Filme: Batman cavaleiro das trevas (The Dark Knight, EUA, 2008). Analisando do ponto de vista cientifico, tem se algumas incoerências ao ponto de desconsiderar as Leis Básicas da Física. Um exemplo é o Batmóvel e a Batmoto que podem acelerar de 0 a 100 km/h em 5 segundos e fazer curvas a uma velocidade de 160 km/h. Para realizar uma curva com a velocidade tão alta seria necessária uma força de atrito muito grande para mantê-lo na trajetória levando-se em conta que as curvas são feitas em ruas com ângulo de 90°. Com tal velocidade a inércia iria fazer com que o carro fosse lançado tangencialmente provocando acidentes graves.
Filme: Homem de Ferro 2 (Iron Man 2, EUA,2010) O Homem de Ferro assim como o Batman também é humano, não possuindo super poderes, porém possui uma grande fortuna e conhecimento científico que juntos são aplicados no desenvolvimento de novas tecnologias super avançadas. O nome do Homem de Ferro é Tony Stark, um engenheiro elétrico graduado pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Ele possui uma vestimenta de ferro que permite fazer com que ele voe a velocidades espantosas, e com uma força sobrehumana. No Homem de Ferro 2, Tony Stark precisa construir um acelerador de partículas gigante para chegar a uma nova forma de alimentação do reator que se encontra no seu peito fazendo seu coração funcionar. Para que isso se torne real, os produtores do filme encontraram peritos científicos que tinham a missão de construir um acelerador de partículas o mais próximo do real possível. E para isso acionou a NAS que liga especialistas em entretenimento, com especialistas em ciência e engenharia. Um físico teórico Instituto de Tecnologia da Califórnia (ITC) serviu como consultor técnico para o filme.

O filme conseguiu trazer um acelerador de partículas que de fato se parecesse com o real, mas de uma forma mais simplificada para as pessoas leigas. Segundo o diretor do Science and Entertainment Exchanged Jennife Ouellete superficialmente Hollywood e a ciência parecem ser mundos radicalmente diferentes, contudo, a ciência traz novas idéias para a mesa como alimento criativo. Hollywood traz a ciência (e cientistas) a vida real de uma forma que captura a imaginação do público em geral.

Fonte: Elaboração própria, 2016. Adaptado de Brito, 2011.

Com a análise dos filmes selecionados o autor conclui que mesmo que os filmes de ficção tenham relação com a realidade eles não podem ser considerados uma fonte segura para aquisição de conhecimento, mas o confronto entre a ficção científica e a Física possibilita o desenvolvimento do saber científico.

Os projetos e pesquisas aqui apresentados contribuem para ratificar o potencial do cinema como recurso para o ensino nas diversas áreas do conhecimento. Nossa pesquisa visa utilizar esse potencial para sensibilizar os alunos e incorporar as competências socioemocionais no itinerário educativo.

2. EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

2.1 Terminologias Emocionais

No decorrer de nosso texto apresentamos em alguns momentos a expressão **competências socioemocionais**. Nesse capítulo versaremos sobre a educação socioemocional e suas contribuições ao itinerário formativo do aluno.

Em nossas leituras na busca de suporte teórico sobre as competências socioemocionais, constatamos que um dos elementos mais importantes da educação socioemocional não é ensinado na escola de maneira intencional como parte do currículo: a inteligência emocional. Mais adiante em nossa pesquisa apresentaremos os outros elementos.

Encontramos diversos autores com suas concepções sobre essa inteligência, entre os mais importantes temos, Peter Salovey, John Mayer, Daniel Goleman, Howard Gardner e Reuven Bar-On. No ano de 1990 foi apresentado o conceito de à comunidade científica através de uma artigo de Salovey e Mayer na revista I*magination, Cognition and Personality* despertando interesse entre pesquisadores da época a respeito do tema (NORONHA, 2007, p.416).

Abaixo apresentamos um breve histórico (Quadro 7) do surgimento da Inteligência Emocional:

Quadro 7 - Cronologia do surgimento do termo Inteligência Emocional

1930s - Edward Thorndike descreve o conceito de "inteligência social" como uma habilidade de se relacionar bem com as pessoas.
1940s - **David Wechsler** sugere que os componentes afetivos da inteligência podem ser essenciais para o sucesso na vida.
1950s - Psicólogos humanistas como **Abraham Maslow** descrevem como as pessoas podem construir força emocional.
1975 - **Howard Gardner** publica *The Shattered Mind*, que introduz o conceito de inteligências múltiplas.
1985 - **Wayne Payne** introduz o termo inteligência emocional em sua dissertação de doutorado intitulada "Um estudo da emoção: desenvolvendo a inteligência emocional; auto-integração, relacionando-se com medo, dor e desejo (teoria, estrutura de realidade, resolução de problemas, contração / expansão, sintonização / saindo / deixando ir)."
1987 – Em um artigo publicado na revista Mensa, **Keith Beasley** usa o termo "quociente emocional". Foi sugerido que este é o primeiro uso publicado do termo, embora Reuven Bar-On alega ter usado o termo em uma versão não publicada de sua tese de pós-graduação.

1990 - Os psicólogos Peter Salovey e John Mayer publicam seu artigo histórico, "Inteligência emocional", na revista *Imagination, Cognition e Personality*.

1995 – O conceito de inteligência emocional é popularizado após a publicação do livro do psicólogo e escritor científico do New York Times Daniel Goleman: Inteligência Emocional: por que ela importa mais do que o QI.

Fonte: Elaboração própria, 2017. Adaptado Sirje Virkus, 2009.

O termo Inteligência Emocional se difundiu a partir da popularização de Goleman, assim como os estudos a respeito do tema se multiplicaram, o conceito foi definido e redefinido várias vezes (MAYER et al, 2002, p.81). Ainda segundo o autor há três importantes significados que se referem à inteligência emocional: como *zeigeis*t, como personalidade e como aptidão mental. O primeiro significado como *zeigeist* se refere ao espírito de uma época, uma tendência intelectual. O segundo tem relação com um grupo de traços de personalidade "considerados para obter sucesso na vida, como a persistência, a motivação para a realização e as habilidades sociais" (MAYER et al, 2002, p.81), sendo essa concepção a utilizada em nossa pesquisa. O terceiro e último significado designa um conjunto de capacidades que dizem respeito ao processamento de informações emocionais, seria nossa aptidão mental

Para a continuidade de nossa discussão é importante ressaltar que as palavras "habilidade" e "competência" são sinônimos e estarão presentes em nosso texto com o mesmo sentido. Alguns autores utilizam habilidades e outros competências, dessa forma utilizaremos os dois. Segundo Elias (2003, p.3),

> As habilidades socioemocionais ou "inteligência emocional" é o nome dado ao conjunto de habilidades que permite que os alunos trabalhem com os outros, aprendam efetivamente e atinjam papéis essenciais nas suas famílias, comunidades e locais de trabalho. [...] Quando a aprendizagem acadêmica e a socioemocional se tornam parte da escolaridade, os alunos são mais propensos a lembrar e usar o que é ensinado. Eles também incorporam em sua educação um senso de responsabilidade, cuidado e preocupação com o bem-estar dos outros, bem como com eles mesmos. Aprender dessa maneira, pode-se dizer que, toca tanto a "cabeça" quanto o "coração" e o resultado são aulas que se desenvolvem melhor e alunos mais inspirados. (Tradução nossa)

Ainda tratando do conceito de IE, temos a concepção Goleman que, do nosso ponto de vista, complementa o conceito de Elias e exemplifica as características da personalidade que trabalhamos em nossa pesquisa. Goleman (1995, p.46) afirma que a

> [...] inteligência emocional: [...] é a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar

> pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante.

Ser inteligente emocionalmente é conhecer a si mesmo e suas emoções; é saber como utilizá-las a seu favor, em vários momentos do seu dia. É compreender sua responsabilidade pelos papeis que precisa cumprir nos vários contextos em que está envolvido: escola, família, amigos, igreja, etc. Os conceitos de Elias e Goleman se complementam e trazem um novo olhar para se pensar a educação que poderíamos oferecer. Compreendemos que para "tocar tanto a cabeça quanto o coração", as ações educativas devem ser realizadas de forma programada e consistente, para que dessa forma os seus efeitos sejam notados e a mudança seja duradoura.

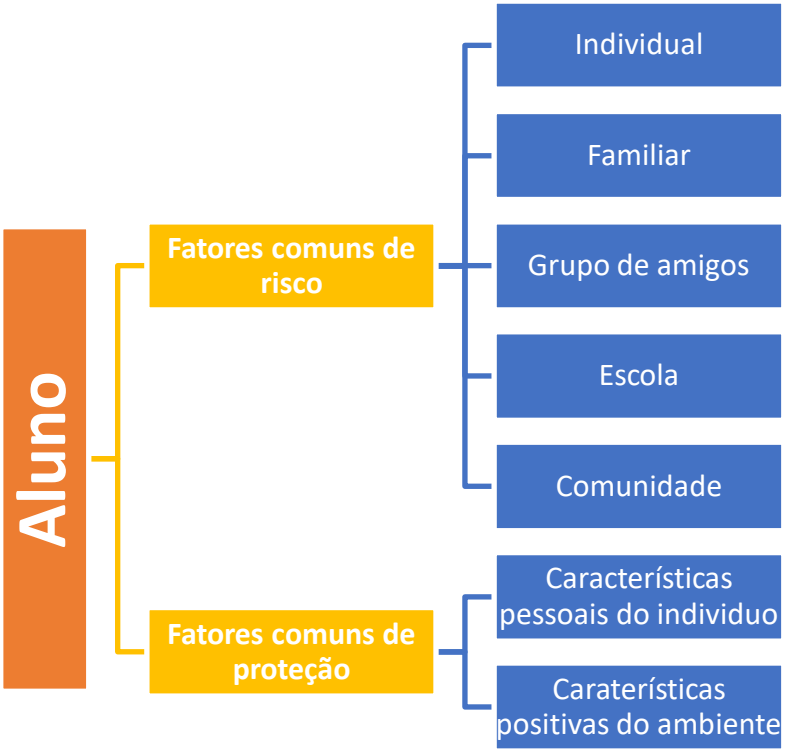
O desenvolvimento de competências socioemocionais contribuiria para a prevenção de comportamentos de risco que rondam nossos jovens diariamente como por exemplo, o uso de drogas e bebidas alcoólicas, a atividade sexual precoce e sem proteção, o abandono da escola, só para citar algumas situações. Além disso, estaríamos proporcionando o bem-estar desses jovens e das pessoas que convivem com eles. De acordo com Zins (2002, p.288)

> [...] existem evidências para sugerir que, quanto mais competentes forem os adolescentes e quanto mais apoio receberem, menor será a probabilidade de participarem de comportamentos arriscados e maior a probabilidade de que mantenham uma boa saúde, sejam bem-sucedidos na escola, preocupem-se consigo e com os outros e superem as adversidades que enfrentarem.

Ensinar competências socioemocionais é facultar ao aluno a responsabilidade por si mesmo, contribuindo para seu amadurecimento, para sua autonomia e com isso apresentar a dimensão de seu papel na sociedade.

De acordo com Zins (2002), para a promoção da competência de maneira eficaz e a prevenção de comportamentos de risco é preciso identificar fatores comuns de risco e fatores comuns de proteção (Figura 2). Os fatores de comuns de risco são agrupados de acordo com cinco níveis de análise: individual, familiar, grupo de amigos, escola e comunidade. Os fatores comuns de proteção se divide em duas categorias: características pessoais do indivíduo e características positivas do ambiente.

Figura 2 – Fatores para a promoção eficaz de competências



Fonte: Elaboração própria, 2017. Baseado em Zins (2002)

Os pontos apresentados em "fatores comuns de risco" são os contextos que fazem parte da vida do aluno e que podem influenciá-lo negativamente, como por exemplo, ter pais que fumam, bebem, ter má alimentação, entre outros. Esses comportamentos distorcem o olhar do aluno ao aparentar "normalidade" nesses comportamentos que contribuem de maneira desfavorável para sua educação. Já os pontos "fatores comuns de proteção" são influenciados pelos ambientes saudáveis e boas influências que o circundam e suas características pessoais.

Entre os atributos pessoais do indivíduo, que servem como fatores de proteção, temos as competências socioemocionais que seriam as aptidões interpessoais fortes, a disposição agradável, a satisfatória capacidade de resolver problemas, a auto-eficácia, um senso positivo de si mesmo, aptidões de comunicação eficazes e aspirações altas (ZINS, 2002, p.289).

Entendemos até agora o que significa a inteligência socioemocional e sua influência na vida acadêmica e pessoal do aluno. Mas como essa inteligência se processa? Segundo Mayer (MAYER et al, 2002, p.92) ela opera através dos sistemas cognitivos e emocionais e é subdividida em quatro:

1ª - **Percepção e identificação emocional**: envolve reconhecer e inserir informações do sistema de emoções. É a capacidade de perceber e expressar sentimentos. Abrange o registrar, prestar atenção e decifrar mensagens emocionais.

2ª - **Facilitação emocional**: envolve utilizar a emoção para melhorar processos cognitivos. Enfoca o modo como as emoções entram no sistema cognitivo e alteram a cognição, de forma a auxiliar o pensamento, como por exemplo, ela torna-se positiva quando a pessoa está feliz e negativa quando a pessoa está triste.

3ª - **Entendimento emocional**: abrange o processamento cognitivo das emoções, ou seja, entender e raciocinar com emoção;

4ª – **Administração de emoções**: se refere a administração das próprias emoções e de outras pessoas.

Para o processamento das emoções precisamos de nossa cognição e vice-versa. A compreensão dessa afirmação é significativa para que se reflita sobre o que temos feito no processo de educar o aluno. Não pretendemos sobrecarregar o professor com mais responsabilidades que já tem, mas temos a intenção de fomentar a discussão do que pode ser feito para nos atualizarmos profissionalmente e enquanto pessoas. O trabalho com as habilidades socioemocionais é via de mão dupla, tanto o professor quanto o aluno são modificados pela aprendizagem.

Segundo estudo realizado pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), divulgada em junho de 2014, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), controlar a bagunça e pedir silêncio aos alunos consomem 20% das horas dos professores brasileiros em sala de aula. O estudo também aponta que, 60% dos professores brasileiros ouvidos têm mais de 10% de alunos-problemas em sua sala de aula, o maior índice entre os países participantes do estudo. Outro dado da pesquisa aponta que o desperdício de tempo dos docentes no país é o maior em uma lista de 32 nações. A média internacional de perdas por indisciplina é de 13%. (GUILHERME, 2015)

Consideramos que, seria mais efetiva a ministração de uma aula para uma turma competente emocionalmente, pois não se perderia tempo chamando atenção a respeito de maus comportamentos que costumam ocorrer em sala de aula e prejudicam o processo de ensino e aprendizagem.

Goleman (1995, p.48) fomenta nossa discussão quando afirma que

> Apesar de um alto QI não ser nenhuma garantia de prosperidade, prestígio ou felicidade na vida, nossas escolas e nossa cultura privilegiam a aptidão no nível acadêmico, ignorando a inteligência emocional, um conjunto de traços – alguns chamariam de caráter – que também exerce um papel importante em nosso destino pessoal. [...] a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo intelecto bruto.

Nossas emoções são o motor que nos faz seguir adiante ou desistir. Aprender a reconhecer as emoções quando se apresentam e saber como administrá-las a nosso favor nos auxiliaria a lidar com as diversas situações que se apresentam em nossa jornada diária. É salutar ressaltar que não estamos desprezando o raciocínio crítico e a racionalidade, mas discutindo as possibilidades que surgem ao indivíduo quando consegue integrar emoção e razão.

2.2 Inteligência emocional e sua aplicação na escola

A escola é a segunda casa dos alunos. No nosso caso, dos Institutos Federais, a afirmação se torna verdadeira, pois os alunos permanecem no campus em tempo integral. Nesse ambiente, eles aprendem os conteúdos ensinados nas disciplinas e desenvolvem relações interpessoais diariamente. Devido ao nosso trabalho com o cinema, desenvolvemos uma relação muito próxima a eles, de muita confiança, ao ponto de ouvirmos e compartilharmos suas dores e alegrias. “Minha mãe não me ama, me deu pra uma vizinha criar”. “Meu pai é alcoólatra. Minha mãe e meu padrasto vivem brigando, eu já disse pra ela que não aguento mais”.

Partilhar desses segredos nos motivou a procurar meios para auxiliá-los a lidar com o que sentiam e refletir sobre o que estavam vivenciando. Como poderíamos ajudá-los?

A solução veio através de uma paixão antiga que já tinha feito muito por nós mesmos: o cinema. Começamos nossa jornada com filmes que abordavam temas transversais há alguns anos atrás e nossa pesquisa nos levou a outros caminhos não tão divergentes: a educação socioemocional.

A educação socioemocional se refere a aspectos da educação que envolvam a formação do caráter, a profissionalização, a cidadania e o desenvolvimento da inteligência emocional, contribuindo para a formação do aluno como um todo (ELIAS, 2003, p.6) (Figura 3). É o desenvolvimento da cognição, da afeição e de comportamentos para promover a formação total do indivíduo (GOLEMAN, 1995; ZINS, 2002).

Figura 3 - Educação socioemocional

Fonte: Elaboração própria, 2017. Baseado no conceito de Elias, 2003.

A correlação entre os elementos apresentados por Elias que compõem a educação socioemocional, alinha-se com a educação do século XXI, em que a cognição não se aparta da emoção e por mais lógica que essa afirmação seja, o desenvolvimento dessas duas habilidades, conjuntamente, ainda não é feita de forma intencional, como parte do processo educativo, em boa parte das escolas. Aprender a ser cidadão, com seus direitos e deveres, a ter um bom caráter, se profissionalizar e agir profissionalmente em seu ambiente de trabalho e gerir suas emoções, são componentes básicos do currículo escolar para formar alunos competentes emocionalmente.

É indispensável que se entenda que o mundo em que vivemos foi modificado pela globalização. A necessidade de mudança do processo educativo é inevitável para se adequar a esse mundo no qual os indivíduos estão constantemente conectados, onde a velocidade e quantidade de informação disponibilizada não consegue ser acompanhada pelo indivíduo e as demandas do mercado de trabalho estão exigindo habilidades, como por exemplo, liderança e trabalho em equipe.

Nossa sociedade está imersa nessa realidade e a escola deveria reavaliar seu papel no contexto em que está inserida para cooperar com a formação do aluno oferecendo algo além das disciplinas. O aluno em sua rotina diária vai para a escola e leva consigo seus problemas pessoais, emocionais, financeiros e tantos outros que podem influenciar em seu rendimento escolar. Ouvimos com certa frequência pais dizerem aos filhos “Não chore!”, “Não faça birra!”, mas não ensinam seus filhos a reconhecer o que estão sentindo para poder entender e a lidar

com esses sentimentos. Por que não ensinar competências que ajudem os alunos a se relacionarem bem e a lidarem com suas emoções utilizando-as a seu favor?

Para Goleman (1995, p.18)

> [...] quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais - quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que se mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum.

Tenhamos como exemplo um aluno que está vivenciando o divórcio inesperado e/ou conflituoso de seus pais. O momento de transição vivido interfere diretamente no seu emocional e possivelmente irá diminuir sua concentração nas aulas, afetando seu rendimento e a relação com professores e colegas. Já acompanhamos diversas situações como esta. O bem-estar do aluno é coadjuvante no seu desenvolvimento cognitivo e é possível que a escola possa ajudá-lo a entender as emoções que está sentindo ao passar por esse momento delicado, de mudanças e como usá-las para lidar com essa situação.

Segundo Zins (2002, p.286)

> Tentativas eficazes de abordar as necessidades sociais emocionais dos estudantes podem promover o desempenho acadêmico e a cidadania e diminuem a probabilidade de que os estudantes participem de comportamentos mal-adaptativos, perigosos, como a violência, o consumo de substância tóxicas e as atividades sexuais precoces e inseguras.

A escolha de tratar a dimensão socioemocional de maneira programática traz benefícios tanto para os próprios alunos quanto aos que fazem parte do seu círculo de contágio social. Ao cuidar do aluno estamos prevenindo problemas futuros para a sociedade. É relevante dizer que não vemos a inclusão de programas socioemocionais como sendo a solução de todos os problemas na educação, mas como uma forma de contribuição, ao possibilitar a prevenção de comportamentos de risco através da reflexão e conscientização do aluno.

De acordo com Santos (2014, p.17)

> [..]atributos não cognitivos são ao menos tão importantes quanto os cognitivos em predizer o desempenho educacional e no mercado de trabalho, e significativamente mais relevantes no que se refere às chances de envolvimento em atividades criminosas ou violentas, bem como em longevidade e manutenção de hábitos saudáveis, tais como fumar, seguir uma dieta balanceada e praticar exercícios físicos.

A reflexão que temos até aqui é que, para educar o indivíduo é preciso olha-lo com o todo que o faz existir; é ter a sensibilidade de formar um profissional que saiba lidar com as demandas do mercado de trabalho e com os papeis que precisa desempenhar em sua rotina diária, de pai, aluno, filho, marido, e tantos outros que façam parte de sua vida.

Gardner (1995, p.15) identificou sete tipos de inteligências: **a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal.** Nossa pesquisa tem relação direta com o desenvolvimento das duas últimas inteligências. Segundo o autor as

> duas formas de inteligência pessoal, não [são] muito bem compreendidas, difíceis de estudar, mas imensamente importantes. A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. [...] A inteligência intrapessoal, [...] é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida.

O intuito desta intervenção educativa é enriquecer o itinerário formativo do aluno ao possibilitar o desenvolvimento de habilidades necessárias para o seu bem-estar, como por exemplo, empatia ou resiliência, preparando-os para o convívio social, pois nossa sociedade necessita de sujeitos críticos-reflexivos, flexíveis à mudança, sensíveis a si mesmo e ao outro. É apresentar ao aluno ferramentas que o incentive a descobrir e aprimorar o seu EU.

Segundo a Organização The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2015) a

> Aprendizagem socioemocional (SEL) é o processo através do qual crianças e adultos adquirem e efetivamente aplicam conhecimento, atitudes e habilidades necessárias para entender e gerenciar emoções, estabelecer e atingir metas positivas, sentir e mostrar empatia por outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis. Competências socioemocionais são cruciais para se tornar um bom aluno, cidadão, trabalhador e muitos comportamentos de risco (por exemplo, uso de drogas, violência, bullying e evasão escolar) podem ser prevenidos ou reduzidos quando esforços integrados e plurianuais são utilizados para desenvolver as competências socioemocionais dos alunos (CASEL, 2015. p.5) (tradução nossa).

Ao implementar na escola a aprendizagem emocional a escola contribui para o crescimento da sociedade. Além de formar engenheiros excelentes em sua prática, por exemplo, formaria seres humanos responsáveis e sensíveis. Somos “cabeça” e “coração”. Quando estamos bem, é provável que estaremos mais dispostos a lidar com as situações que se apresentem ao longo do nosso dia.

Se há a possibilidade de desenvolver em nossos alunos habilidades que permitam lidar com suas emoções para que estejam “inteiros” em sala de aula, atentos aos conteúdos ministrados, por que não fazer? A maioria dos pais desejam que seus filhos sejam pessoas de bem, com um bom caráter e que tenham um futuro, mas muitas vezes deixam a criação de seus filhos a cargo das escolas por achar que essa é a responsabilidade da escola. A escola por sua vez tenta lidar com esses filhos com as ferramentas que tem disponível, que nem sempre são adequadas para lidar com a dimensão socioemocional deles.

Adaptamos as sugestões de Zins (2002, p.289) para a implementação de programas eficazes que promovam as competências socioemocionais. Esses programas deveriam seguir as seguintes recomendações:

a. **Concentrar na diminuição de fatores de risco e no aumento dos fatores de prevenção.**
b. **Visar em resultados múltiplos de ajuste em vez de limitar seus âmbito a uma categoria de comportamento problemático como por exemplo, prevenção da violência.**
c. **Incluir intervenções não apenas no aluno como indivíduo, mas também se concentrar nos diversos contextos em que ele vive como a família, amigos, escola e comunidade.**
d. **Objetivar esforços programáticos abrangentes no desenvolvimento das competências sociais e emocionais para obter uma grande variedade de resultados.**

O desenvolvimento das competências socioemocionais viabiliza o crescimento pessoal e acadêmico do aluno e para que sejam tratadas de forma envolvente aos alunos, propomos que o cinema seja o recurso tecnológico utilizado para motivá-los e sensibilizá-los. Ao sensibilizá-los abre-se o caminho para que haja a reflexão e uma possível transformação de pensamento, podendo ser notada por quem faz parte do seu convívio, sendo ele gerador da mudança do seu contexto de vida por meio do seu crescimento. Ao incluirmos as pessoas que fazem parte do seu contexto pode ajudar a diminuir influências negativas presentes nesse meio.

Esperamos que este estudo proporcione também, a mudança de olhar com relação ao cinema e que seu potencial didático seja discutido entre os membros da escola para que se compreenda o seu papel na formação do aluno. Nossa intenção é que essa iniciativa se aplique a todos os alunos e não somente aos que apresentam os comportamentos de risco, podendo começar com eles e se expandindo para todos os outros.

Viabilizar ferramentas para que os alunos possam ser autores de sua própria história possibilita contribuirmos para a sociedade com pessoas mais conscientes de si, dos outros e do ambiente em que vive. É prepará-los para a vida. Há quem discorde e acredite que a formação profissional basta como o papel fundamental das escolas. Durante nossa aplicação do questionário com os educadores, ouvimos que o motivo de os alunos não aprenderem era exatamente por levarem para escola suas emoções. Não há como pedir aos alunos que antes de saírem de casa deixem suas emoções trancadas em um armário. Educadores não o fazem. Alunos não o fazem.

A CASEL (2015) identificou habilidades essenciais para a aprendizagem acadêmica e socioemocional, conforme adaptação nossa abaixo (Quadro 8):

Quadro 8 - Habilidades acadêmicas e socioemocionais identificadas pela Organização CASEL

Habilidades Cognitivas e Socioemocionais para a vida.
Conheça a si mesmo e aos outros:
• Aprenda a identificar sentimentos; saiba reconhecer e descrever seus sentimentos; • Seja responsável - compreenda a obrigação de se envolver em comportamentos éticos, seguros e legais; • Reconheça seus pontos fortes – identifique e cultive qualidades positivas.
Tome decisões responsáveis:
• Gerencie suas emoções – controle seus sentimentos para que eles o ajudem, ao invés de impedirem você de lidar com as situações; • Compreenda as situações - compreenda com precisão as circunstâncias em que se encontra para saber como agir; • Definir metas e planos - estabeleça e trabalhe para a alcançar resultados específicos a curto e longo prazo; • Resolva problemas criativamente - envolva-se em um processo criativo e disciplinado de explorar possibilidades alternativas que levem a ações responsáveis, orientadas para objetivos, incluindo a superação de obstáculos aos planos.
Se importe com os outros:
• Demostre empatia – saiba identificar e compreender os pensamentos e sentimentos dos outros; • Respeite os outros - acredite que outros merecem ser tratados com bondade e compaixão como parte de nossa humanidade compartilhada; •Aprecie a diversidade - entenda que as diferenças individuais e grupais se complementam e adicionam força e adaptabilidade ao mundo que nos rodeia.
Saiba como agir:
• Comunique-se efetivamente - use habilidades verbais e não-verbais para expressar-se e promover trocas efetivas com outros; • Construa relacionamentos - estabeleça e mantenha conexões saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos;

• Negocie de forma justa - alcance resoluções satisfatórias mútuas para conflitos, atendendo às necessidades de todos os interessados; • Recuse provocações - transmita e siga efetivamente com a decisão de não se envolver em comportamentos não desejados, inseguros e antiéticos; • Procure ajuda - identifique suas necessidade por ajuda e busque assistência e apoio apropriados na busca de necessidades e metas; • Aja eticamente – guie suas decisões e ações por um conjunto de princípios ou padrões derivados de códigos legais / profissionais reconhecidos ou sistemas de conduta morais ou baseados na fé.

Fonte: Elaboração própria, 2017. Adaptado e traduzido de Elias (2003).

Esse conjunto de habilidades atuam como uma guia ao aluno para que ele possa desempenhar os inúmeros papeis que precisa exercer ao longo de sua vida. A conscientização de ter o poder de decisão e da ação, dá a oportunidade do aluno de se enxergar como indivíduo atuante na sociedade. Aprender a lidar com suas emoções e construir relações sadias e duradouras.

Para que as competências socioemocionais sejam aprendidas Zins (2002, p.292) nos apresenta uma sequência didática com estratégias interativas que exige que os alunos estejam ativos durante todo o processo. Abaixo nossa adaptação:

a. **Habilidade-alvo é apresentada e modelada.** Uma habilidade–alvo é modelada pelo professor durante as fases iniciais da instrução e modelada novamente pelos alunos na representação de papéis.
b. **Alunos atuam representando a habilidade-alvo.** Por meio de sua própria participação na representação dos papéis, que são construídos de maneira a assemelharem-se à vida real, os atores-alunos recebem oportunidades de praticar a nova habilidade.
c. **Feedback dos professores e dos colegas**. Imediatamente após a representação dos papéis, os atores recebem retorno dos professores e de seus colegas, para incentivar seu desempenho na habilidade e guia-los rumo à proficiência.
d. **Prática na vida real**. Eles são encorajados a praticar a habilidade nas situações que surgirem na vida real.

O envolvimento do aluno durante todas as etapas do processos auxiliam a visualizar e compreender a competência a ser aprendida. Ao aprender ele tem a oportunidade de praticar em seu contexto, reforçando positivamente os comportamentos. Para que as mudanças sejam percebidas e sejam efetivas acreditamos que a prática na vida real seja um dos passos mais importantes, pois é no momento de enfrentar situações cotidianas que o aluno vai reagir a elas aplicando as competências aprendidas. Espera-se também que o comportamento dos pares e

professores sejam condizentes com o que se é modelado e ensinado de forma a passar a verdade e confiança uns aos outros. Imagine um professor apresentar um modelo de tolerância e ter um discurso de vida oposto? A metodologia é uma via de mão dupla, não teria lógica o comportamento do professor que é o mediador de todo o processo, ser diferente do que é ensinado; a falta de credibilidade afetaria o processo de ensino e aprendizagem das competências.

Além de tudo que já foi dito, reforçamos que para a efetividade do ensino socioemocional é necessário que a todos os envolvidos, no contexto escolar principalmente, seja oportunizado capacitação e treinamento contínuos, manuais com sequencias didáticas claras e adaptação ao cenário escolar (ZINS, 2002)

O que expomos até aqui permite que se analise e reflita os benefícios de se implementar o ensino de competências socioemocionais em um programa, envolvendo os diversos contextos que fazem parte da vida dos alunos.

2.3 A teoria do *Big Five*

A escolha do "Big Five" para o desenvolvimento de nosso estudo foi devido a compreensibilidade das características da personalidade e clareza de utilizá-las como temas a serem desenvolvimentos com os alunos através do cinema e principalmente por nossa falta de conhecimento aprofundado na área de estudos da mente e saúde mental. A teoria é também conhecida como Taxonomia de Traços da Personalidade, Cinco Grandes Domínios da Personalidade (*Big Five*), Fatores Globais da Personalidade ou Cinco Grandes Fatores (AUR, 2015; JOHN, 1999).

Os estudos sobre a personalidade era considera uma Babel de escalas e conceitos e muitos pesquisadores tinham a esperança de poderem falar uma mesma linguagem que facilitasse a comunicação no campo das pesquisas sobre características da personalidade, por meio de um vocabulário padrão. A busca por uma taxonomia científica e o surgimento do *Big Five* foi influenciada por estudos léxicos dos psicólogos americanos Gordon Allport e Henry S. Odbert, na década de 30, inspirados pelos estudos da hipótese léxica do antropólogo e estatístico inglês Francis Galton. Allport e Odbert (1936) buscavam catalogar todos os termos que distinguiam os diferentes comportamentos humanos, socialmente mais relevantes e que as pessoas utilizavam para se descrever e descrever os outros a respeito de características da personalidade. A busca foi realizada em dicionário da língua Inglesa e inicialmente foram encontradas 18 mil palavras e ao eliminar sinônimos dessas palavras a lista chegou a 4500

vocábulos que foram reduzidos posteriormente para 2797 termos descritivos por Warren T. Norman(1967).

As classificações propostas por esses pesquisadores serviu de base para os estudos do psicólogo inglês Raymond Cattell que reduziu os 4500 traços para 171 agrupados em 35 variáveis, construindo uma estrutura de 16 fatores da personalidade que foram seu construto para o "16PF Questionário de Personalidade". Vários investigadores da pesquisa léxica sobre fatores de personalidade, entre eles Fiske (1949), Tupes and Christal (1961), Borgatta (1964), and Digman and Takemoto-Chock (1981) contribuíram para a proposição teórica do *Big Five,* a partir dos estudos de Cattell (1943).

O termo *Big Five* foi cunhado pelo psicólogo americano Lewis Goldberg, que utilizou o termo Big para se refletir à amplitude de cada fator. Segundo John (1999, p.105) "essas cinco dimensões representam a personalidade no nível mais amplo de abstração, e cada dimensão resume um grande número de características de personalidade distintas e mais específicas." Segundo Santos (2014, p.7) os cinco grandes fatores (Quadro 9) foram referenciados através da sigla *OCEAN*:

Quadro 9 - Domínios de Personalidade - *Big Five*

Taxonomia Big Five				
Atributo (Big Five)	**Descrição no dicionário da APA6**	**Facetas**	**Atributos relacionados**	**Atributos de temperamento (infância)**
Openess to experience - Abertura a experiências (incorpora intelecto)	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais	Fantasia (imaginativo) Estética (artístico) Sensibilidade (excitável) Ações (interesses amplos) Idéias (curioso) Valores (não convencional)	-	Prazer em atividades de baixa intensidade Curiosidade Sensibilidade sensitiva
Conscientiousness - Consciência	Tendência a ser organizado, esforçado e responsável	Competência (eficiente) Ordem (organizado) Autonomia (não espera ajuda) Batalha por objetivos Disciplina (não	Firmeza de caráter Perseverança Postergar recompensa Controle de impulsos Planejar e batalhar por	Atenção Concentração Empenho em controlar atitudes Controle de impulsos/ postergação de recompensas

[6] Associação Americana de Psicologia

		preguiçoso) Deliberação (não impulsivo)	objetivos Ambição Ética no trabalho	Persistência Atividade**
Extraversion - Extroversão	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva)	Acolhimento (amigável) Agregador (sociável) Afirmação (autoconfiante) Atividade (energético) Procurar excitação (aventureiro) Emoções positivas (entusiasmado)	-	Dominância social Vitalidade social Timidez** Atividade** Emotividade positiva Sociabilidade/ afiliação Busca de sensações
Agreeableness - Cooperatividade	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoisticamente	Confiança no próximo (tolerante) Objetividade (direto quando se dirige a alguém) Altruísmo Obedecer (não teimoso) Modéstia Docilidade (simpático	Empatia Olhar diferentes ângulos dos problemas Cooperação Competitividade	Irritabilidade** Agressividade Boa vontade, disponibilidade
Neuroticism **-** Estabilidade emocional (neuroticismo)	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor	Ansiedade (preocupado) Hostilidade (irritadiço) Depressão Introspecção (tímido) Impulsividade Vulnerabilidade a estresse (não autoconfiante) Otimismo Psicopatologias (desordens mentais) incluindo depressão e desordens de ansiedade	Lócus de controle[7] Autoestima Autoeficácia	Medo (amedrontamento) / inibição comportamental Timidez** Irritabilidade** Frustração Tristeza Dificuldade de se acalmar

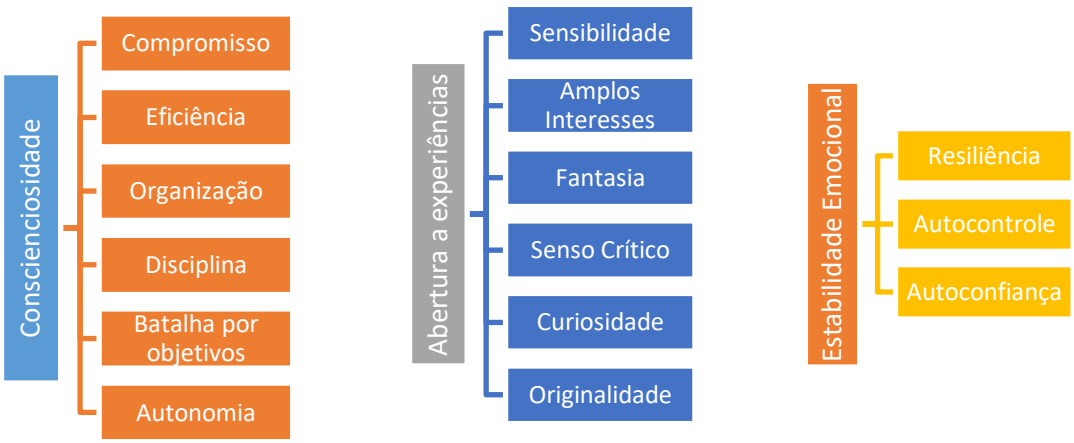
Fonte: Elaboração própria, 2017. Adaptado de Santos, 2014, p.16.

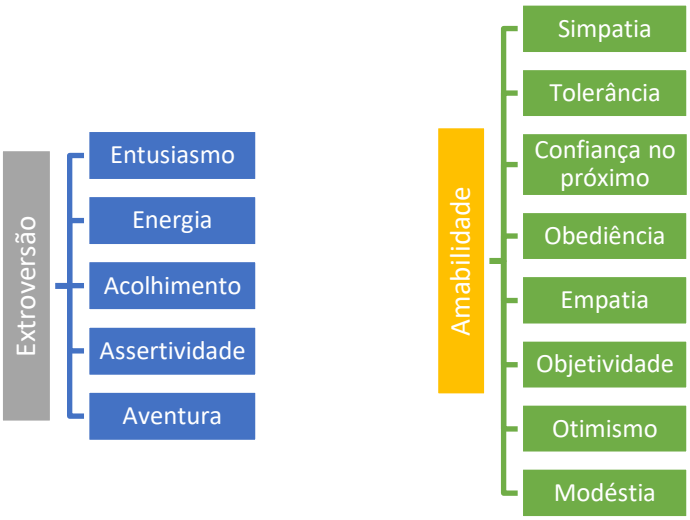
[7] Lócus de controle é quanto uma pessoa atribui o que ocorre em sua vida ao acaso ou às suas próprias decisões. (Fonte: Porvir)

A taxonomia *Big Five* é aceita por pesquisadores da personalidade por oferecer o que eles buscavam, uma taxonomia científica com um vocabulário padrão que facilitasse a comunicação e as pesquisas e muitos não a aceitam por simplificar demasiadamente os traços da personalidade. Mesmo sendo proveniente da hipótese léxica com vocábulos da língua Inglesa, os estudos continuaram espalhando-se por outras línguas e culturas havendo inicialmente a dificuldade nas equivalências dos termos da língua inglesa para as outras línguas. Posteriormente Robert McCrae e Paul Costa desenvolveram a Teoria dos Cinco Fatores baseando-se na taxonomia do *Big Five* (JOHN, 1999).

Para a realização da pesquisa, ou seja, a elaboração dos questionários aplicados, a escolha do filme e da competência socioemocional a ser apresentada aos alunos, utilizamos a adaptação do *Big Five* (Figura 4) disponibilizado pelo site Porvir no "Especial Socioemocionais", devido à maneira objetiva que apresentou os Domínios da Personalidade e as Competências Emocionais permitindo fluidez em nossa pesquisa.

Figura 4 - Domínios da Personalidade e Competências Socioemocionais





Fonte: Elaboração própria, 2017. Adaptado do Site Porvir, 2014.

Abaixo o significado de cada Domínio da Personalidade, segundo Santos (2014, p.7):

a. **Conscienciosidade**: propensão a ser organizado, responsável e esforçado.

b. Abertura a novas experiências (domínio que abrange também o intelecto): propensão a aceitar novas experiências estéticas, culturais ou intelectuais.

c. Estabilidade emocional (neuroticismo): previsibilidade e consistência de reações emocionais (estabilidade emocional); propensão ao desequilíbrio psicológico (neuroticismo)

d. Extroversão: Direcionamento de interesses e energia em direção ao mundo externo de pessoas e coisas (ao invés do mundo interno de experiências subjetivas). Caracterizado pela afetividade e sociabilidade.

e. Amabilidade: propensão a agir de modo cooperativo e não egoísta.

No modelo apresentado, temos os cinco grandes Domínios da Personalidade e seus respectivos traços da personalidade, nomeados de competências socioemocionais. Os traços da personalidade são aspectos básicos referentes aos papéis que o indivíduo precisa cumprir diariamente, suas atitudes, seus relacionamentos que refletem as demandas do ambiente em que vive e suas tendências básicas acumuladas ao longo do tempo (JOHN, 1999). As competências surgem como subtemas, favorecendo a abordagem do professor em sala de aula. Um professor pode por exemplo, fazer seu planejamento em torno de um só Domínio da Personalidade e as habilidades referentes a ele, ou escolher uma única competência e aprimorar seu trabalho nela.

Santos (2014, p.17) enfatiza o que dissemos até agora ao afirmar que

> [...] atributos não cognitivos são ao menos tão importantes quanto os cognitivos em predizer o desempenho educacional e no mercado de trabalho, e significativamente mais relevantes no que se refere às chances de envolvimento em atividades criminosas

> ou violentas, bem como em longevidade e manutenção de hábitos saudáveis, tais como fumar, seguir uma dieta balanceada e praticar exercícios físicos.

Abaixo adaptamos o impacto do Big Five (Quadro 10) na vida pessoal, acadêmica e profissional do indivíduo segundo Santos(2014) e o site Porvir:

Quadro 10 - Influência das Competências socioemocionais no itinerário formativo do aluno

Domínios da Personalidade	Influência Positiva: quanto mais trabalhada maior o ganho em	Influência Negativa: quanto menos trabalhada maior a chance de
Abertura a experiências	• Maior assiduidade nas aulas; • Opção por cursos mais difíceis; • Mulheres em cargo de chefia; • Bom desempenho em Português.	—
Conscienciosidade	• Pontualidade nas aulas e entrega de atividades; • Autodisciplina; • Melhora no desempenho educacional; • Bom desempenho em Matemática • Longevidade • Maior probabilidade de praticar exercícios na vida adulta • Felicidade	• Envolvimento com tabagismo; • Envolvimento com o crime; • Instabilidade conjugal;
Extroversão	• Permanência por mais tempo na escola • Distância do tabagismo; • Salários maiores em cargos de gerência; • Felicidade	• Uso de drogas.
Amabilidade	• Notas mais altas; • Tendência a faltar menos ao trabalho; • Estabilidade conjugal; • Vida saudável; • Longevidade	• Bullying; • Probabilidade de vir a ser um delinquente juvenil.
Estabilidade emocional	• Distância do tabagismo; • Estabilidade Conjugal; • Redução do absenteísmo no trabalho;	• Uso de drogas; • Uso de bebidas alcóolicas; • Envolvimento com o crime. • Depressão;

	• Maiores chances de reemprego; • Felicidade;	• Obesidade.

Fonte: Elaboração própria, 2017. Adaptado de Santos, 2014 e do site Porvir, 2014.

É importante salientar que nesse estudo não utilizamos o *Big Five* como fator de medida do comportamento dos alunos, mas como temas para utilizar o cinema para desenvolver nos alunos competências socioemocionais.

Durante esse capítulo vimos a importância de oportunizar aos alunos o seu bem-estar mental e emocional, de forma programada e sistemática, por meio da educação socioemocional. Os benefícios são inúmeros que vão além do sujeito: se refletem no contexto em que está inserido, prevenindo comportamentos nocivos pra si mesmo e aos outros.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

O cinema faz parte da história da humanidade e sempre esteve presente como forma de entretenimento. Conforme vimos no decorrer do estudo, ao ser descoberto seu potencial para a educação, filmes foram desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento com o intuito de difundir e registrar o conhecimento produzido.

Em nossa vivência profissional percebemos que a inserção do cinema para ocupar o lugar de aulas vagas reduzia seu potencial cultural e educativo, perdendo dessa forma o fator problematizador que ele pode proporcionar no desenvolvimento do aluno.

A proposta desta pesquisa foi utilizar o potencial educativo do cinema por meio de filmes que contenham temáticas adequadas na abordagem de competências socioemocionais.

3.1. Problematização

A educação oferecida em grande parte das escolas evidencia no currículo escolar o desenvolvimento cognitivo do aluno, restringindo o ensino ao conteúdo das disciplinas, que entendemos ser de suma importância, mas na sociedade em que vivemos não é o suficiente para os desafios do mercado de trabalho e a convivência de qualidade entre as pessoas.

A dissociação do ser humano de suas emoções não é algo possível uma vez que são inerentes ao indivíduo e o motiva a agir. Durante os anos de experiência profissional na escola percebemos que o desenvolvimento socioemocional do aluno costuma ocorrer em suas vivências com seus pares e com os outros membros da escola, de maneira tácita, sem obrigatoriamente fazer parte das disciplinas ministradas.

O problema que nos trouxe a essa pesquisa foi identificado em nosso ambiente profissional ao observamos o contexto escolar e os indivíduos que fazem parte dele. Um dos fatores impulsionadores para essa pesquisa foi o processo de avaliação dos alunos nos conselhos de classe. Durante reuniões pedagógicas ou conselhos de classe, é feita a avaliação individual de cada aluno; além do rendimento acadêmico, o comportamento em sala de aula, no ambiente escolar e com os membros da escola, são levados em consideração. Da forma que a avaliação é realizada, os professores e a equipe pedagógica têm espaço para falar do aluno e na maioria das vezes, a maneira como o aluno se comporta e/ou as atitudes que tem em sala, com professores e colegas de classe, se sobressaem e o resultado da análise do grupo é de que as notas baixas são resultado de como esse aluno se comporta.

Notamos que nesse processo de avaliação não há a dissociação entre o cognitivo e o subjetivo, comprovando na complexidade do ser humano que as suas habilidades cognitivas se entrelaçam com suas habilidades sociais e emocionais.

Nesses encontros, os professores relatam que quando a turma é "problemática", dedicam parte de sua aula para conversar e aconselhar, mas nem sempre a iniciativa é bem vista pelos alunos e/ou outros professores, por associarem esta prática a "enrolação" ou perda de tempo, como já tivemos a oportunidade de vivenciar situações, em que ouvimos essa fala dos alunos e colegas de trabalho; devido a essa crença que se perpetua na escola, acreditamos que não há total compreensão da importância do ato, desse tipo de reflexão na sala.

Este cenário nos trouxe algumas considerações de como ajudar alunos e professores, e nos motivou a buscar soluções para o desenvolvimento da dimensão socioemocional do aluno e contribuir para sua formação.

Compreendemos que a educação deveria objetivar o preparo do aluno para os diversos vieses da vida, oferecendo o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais de modo a viabilizar sua formação preparando-o para as diversas situações que enfrenta no seu dia a dia, dentro e fora da escola.

Levantamos então o seguinte questionamento: em que aspectos uma produção cinematográfica pode sensibilizar o aluno do ensino médio quanto as competências socioemocionais?

Isto posto, apresentamos os elementos básicos que compõem esta pesquisa e o seu processo metodológico. O estudo desenvolvido para esta dissertação é qualitativo e a base metodológica para a investigação é a pesquisa ação.

Isto posto, o objetivo desta pesquisa é a viabilização do desenvolvimento de competências socioemocionais dentro da escola, utilizando o cinema como recurso tecnológico potencializador para a sensibilização do aluno no que tange as competências socioemocionais.

3.2. Questões norteadoras da pesquisa

Para a realização e o direcionamento da pesquisa foram levantadas questões para nortear nosso trabalho:

- Como planejar e implementar o cinema como recurso didático sensibilizador para que o aluno perceba a importância das competências socioemocionais?
- Como averiguar o nível de conscientização do aluno em relação à competência socioemocional trabalhada?

3.3. Objetivo Geral

Viabilizar o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do IFAM por meio do cinema.

3.4. Objetivos Específicos

Com relação aos objetivos específicos temos:

- Planejar e implementar sessões didáticas utilizando o cinema como recurso didático sensibilizador para que o aluno perceba a importância das competências socioemocionais em sua formação.
- Elaborar material didático com o objetivo de auxiliar professores na utilização do cinema para trabalhar as competências socioemocionais com os alunos.
- Encontrar meios para averiguar a sensibilização dos alunos com relação às competências socioemocionais.

3.5. Abordagem Metodológica

A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa foi a pesquisa-ação segundo a concepção de Thiollent (2011, p.20),

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ainda segundo o autor, "O planejamento da pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas." (THIOLLENT, 2011, p.55). A flexibilidade desta estratégia permite ao pesquisador adaptar as fases de acordo com seu objetivo na pesquisa.

Franco (2005, p.485) identificou no Brasil três conceituações diferentes para a pesquisa-ação:

> a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como *pesquisa-ação colaborativa*, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
> b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa

> pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de *pesquisa-ação crítica*;
> c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de *pesquisa-ação estratégica.* (Grifo nosso)

De acordo com a conceituação de Franco (2005), nossa pesquisa se enquadra na **pesquisa-ação estratégica** visto que planejamos toda a ação a ser desenvolvida com os participantes para depois aplicá-la, devido ao contexto escolar, pois os alunos estudam em tempo integral e os horários de aula são preenchidos com as disciplinas do curso. Em consequência disso, a transformação, como nomeia Franco, foi previamente planejada para ser executada conforme o tempo disponível dos alunos.

Para o desenvolvimento das atividades da pesquisa, adaptamos o ciclo da pesquisa-ação apresentado por Sandín Esteban (2010, p.175) apresentado na Figura 5:

Figura 5 - Ciclo de atividades da pesquisa-ação de acordo com Sandín Esteban.

Fonte: Elaboração própria, 2017. Adaptado de Sandin-Esteban, 2010.

Os autores utilizados para referenciar o método escolhido (Thiollent, 2011; Sandín Esteban, 2010; Franco, 2005), declaram que o a pesquisa-ação é um ciclo. Sandín Esteban (2010, p.173) diz que

> Existem diversas formas de apresentar esse processo dinâmico em que os participantes devem articular permanentemente as fases de planejamento e de atuação com as de coleta de dados e evidências de mudança, e a de reflexão grupal sobre as informações

> recebidas. Mas todas elas refletem o caráter cíclico, dinâmico e interativo das fases, que significa sempre a articulação entre a ação e a reflexão; entre teoria e prática.

Acreditamos ser fundamental a conexão entre a ação e a reflexão para que haja o refinamento das práticas de pesquisa; a reflexão permite novos vieses sobre os procedimentos adotados. Com a metodologia escolhida, elaboramos um plano de ação a partir do ciclo de atividades de Sandín Esteban, dividindo-o nas cinco etapas propostas pela autora, conforme Quadro 11:

Quadro 11 - Plano de ação

Planejamento da pesquisa-ação segundo Sandín-Esteban (2010)
a. Identificação do problema: - falta de espaço para discussão de temas que contribuíssem para o bem-estar do aluno; - nos conselhos de classe as análises individuais dos alunos reforçavam uma conexão entre notas e os comportamentos do aluno.
b. Elaboração do plano de ação: - escolha o público alvo; - identificação da competência socioemocional a ser desenvolvida; - escolha do filme; - criação de um plano de atividades para orientar a coleta de dados.
c. Desenvolvimento do plano de ação e coleta de dados: - escolha do local para a execução da sessão didática; - planejamento de atividades pré e pós filme; - organização do grupo para a roda de conversa; - coleta de dados através de gravações de áudio e imagens.
d. Reflexão sobre a implantação do plano: - Após a realização da sessão didática, avaliação da ação, se ocorreu conforme o planejamento do plano de atividades e o que precisa ser aprimorado.
e. Interpretação dos resultados: - dados coletados, inicia-se a análise.

Fonte: Elaboração própria, 2017. Adaptado de Sandín Esteban, 2010.

3.6. Público Alvo

Para realizarmos nossa pesquisa foram escolhidos alunos do segundo ano do ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus – Distrito Industrial. Participaram da coleta de dados 21 alunos voluntários. Segundo o art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino médio tem como finalidade:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos, terá como finalidades:
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Entendemos que a escola deve preparar o aluno que saiba lidar com mudanças e possa ter o discernimento em suas atitudes. Para que os alunos participassem da pesquisa foi solicitado ~~a~~ autorização prévia dos responsáveis pelos alunos por meio da assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (Anexo C) e **Termo de Cessão de Uso de Imagem** (Anexo D).

3.7. Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos realizados na pesquisa seguem o ciclo de atividades proposto por Sandín Esteban, apresentado anteriormente na Figura 5. Neste momento cabe-nos detalhar sobre, a elaboração e o desenvolvimento do plano de ação, sobre e a coleta de dados e interpretação dos resultados.

Para a construção do plano de ação se fez necessário saber que competência socioemocional deveríamos dar mais atenção no público de interesse. A escolha pela competência se deve ao fato de se poder especificar o tema a ser trabalhado com o filme. Então, foi indispensável um diagnóstico a respeito do público alvo e que contou com a participação de professores, uma pedagoga e os próprios alunos. A escolha pela participação dos profissionais foi devido ao contato direto que têm com os alunos. Os professores participantes do diagnóstico ministram disciplinas da área técnica e do núcleo comum.

O diagnóstico foi estabelecido a partir de um **Questionário Diagnóstico** (Apêndice A) contendo duas perguntas fechadas aplicado a esses três seguimentos. Nele apresentamos uma breve introdução da pesquisa desenvolvida e dos Cinco Domínios da Personalidade (*Big Five*) para esclarecer aos participantes o intuito da pesquisa e do que se tratava o *Big Five*.

Para a aplicação do questionário diagnóstico com os alunos, acrescentamos um glossário a fim de facilitar a compreensão dos Domínios da Personalidade e Competências Socioemocionais. No questionário diagnóstico aplicado aos professores e à pedagoga, as perguntas eram referentes ao Domínio da Personalidade e da competência socioemocional que eles consideravam mais relevante para a formação do aluno.

As questões do questionário aplicado aos alunos (Apêndice B) se referiam ao Domínio da Personalidade e da competência socioemocional que eles acreditavam ser mais relevante para sua formação pessoal. Ao questionário dos alunos acrescentamos um glossário com os termos referentes Domínios de Personalidade e das competências socioemocionais, dessa forma seria mais compreensível os termos, facilitando as respostas.

A aplicação do questionário foi realizada em momentos distintos entre os professores, a pedagoga e os alunos. Os professores foram abordados durante o expediente de trabalho e ao explicarmos o motivo da aplicação do questionário, solicitamos sua participação na pesquisa e que assinassem o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (Anexo A) e **Termo de Cessão de Uso de Imagem** (Anexo B). Os alunos responderam o questionário em um horário vago entre as aulas. Participaram do diagnóstico pesquisa 39 professores e uma pedagoga e 102 alunos.

Após a aplicação foram contabilizadas as 142 respostas do questionário e resultado da primeira pergunta, referente ao domínio da personalidade foi **Conscienciosidade**, com 59 votos. Com relação à segunda pergunta relacionada à competência socioemocional o resultado foi **Autoconfiança,** com 18 votos. A discussão desse resultado é apresentada no capítulo Resultados e Discussões.

A partir da identificação da competência socioemocional, buscamos obras cinematográficas que tivessem em sua temática a palavra "autoconfiança" e para facilitar nossa pesquisa, incluímos seus sinônimos. Segundo o dicionário Houaiss (2015), autoconfiança significa confiança em si mesmo. As palavras-chave para a busca foram: assertividade, decisão, clareza, transparência, firmeza, posicionamento, autoestima, objetividade, segurança, determinação, coragem, resolução, força e autoafirmação.

Com base nas palavras-chave foram feitas buscas na internet, em sites tanto em português quanto em inglês, por filmes que abordassem a temática. O uso dos termos em inglês direcionou para um resultado mais preciso e trouxe um número maior de filmes nos quais os personagens principais tinham personalidades autoconfiantes. A busca nos direcionou para sites variados: autoajuda, *coaching* empresarial, revistas de negócios, empresas de recursos humanos ou relacionados à área de administração e capacitação, que apresentavam listas de filmes para o engajamento e a motivação profissional, sugeridos por profissionais da área. Percebemos que o foco dos sites de recursos humanos é para o desenvolvimento da inteligência emocional enquanto dos sites de autoajuda é com relação a construção da autoestima e da autoconfiança.

A busca resultou em uma lista de 105 filmes, pesquisados em 6 sites diferentes. Cruzamos os dados das listas apresentadas pelas páginas e eliminamos inicialmente 12 filmes

que se repetiam nas listas, dois documentários e um seriado (que também se repetiu). Depois dessa primeira filtragem, restaram 89 filmes para serem analisados.

Com esse resultado, alimentamos uma tabela com a ficha técnica desses filmes para auxiliar na análise dos mesmos e nos direcionar ao filme final. Devido ao nosso conhecimento das obras cinematográficas, durante o processo de construção da tabela, já foi possível filtrar alguns filmes, sem eliminá-los da lista (a eliminação foi a partir de critérios), que não seriam adequados à exibição para os alunos por conterem em sua história alusão ao uso de drogas ou violência *excessiva.* Ressaltamos aqui a palavra excessiva porque em filmes que tenham bullying como tema, por exemplo, vemos a violência apresentada no filme como mote para a discussão, sensibilização e conscientização contra bullying na escola.

Finalizada a lista, o próximo passo foi descartar os filmes que não se encaixassem nos seguintes critérios:

a. Adequação à faixa etária dos alunos;

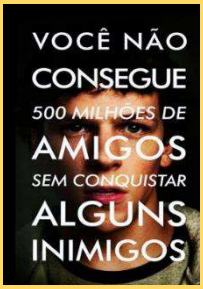
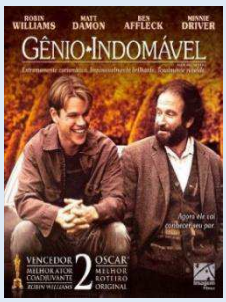
b. Duração de até duas horas e meia.

c. Identificação com o filme.

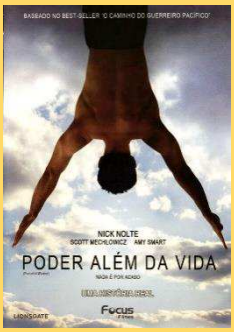
A faixa etária dos alunos participantes da pesquisa variava entre 15 e 18 anos, dessa forma as classificações indicativas permitidas foram: livre, 10, 12 e 14 anos. O intuito de limitar o filme para no máximo 2 horas e meia, foi para que a exibição não ficasse exaustiva devido as outras atividades que seriam realizadas em nossa sessão didática. Aplicando os dois primeiros parâmetros na lista obtivemos o total de 71 filmes.

Com a lista ainda extensa, aplicamos o terceiro critério: escolher um filme no qual os alunos se identificassem ou se sentissem representados, pois segundo Napolitano (2011, p.193) a "representação fílmica dos alunos também é importante como elemento de reflexão, pois permitem o cotejo com tipos sociais e psicológicos semelhantes à realidade em sala de aula". Acreditamos que aproximar o cinema do contexto ao qual o aluno está inserido ajuda no espelhamento com o personagem e a probabilidade de conexão com o filme será maior. Dessa forma escolhemos da lista filmes nos quais os personagens principais tivessem a faixa etária aproximada dos alunos e que a história se desenvolvesse no ambiente escolar, sem que estivessem ambos critérios no mesmo filme, restando 13 filmes para análise, conforme apresentado abaixo (Quadro 12):

Quadro 12 - Lista de filmes relacionados ao tema da pesquisa “Autoconfiança”.

Lista de filmes para análise
A Rede Social – *The Social Network* (2010). Em uma noite de outono em 2003, Mark Zuckerberg (Jesse Eisenberg), analista de sistemas graduado em Harvard, se senta em seu computador e começa a trabalhar em uma nova ideia. Apenas seis anos e 500 milhões de amigos mais tarde, Zuckerberg se torna o mais jovem bilionário da história com o sucesso da rede social Facebook. O sucesso, no entanto, o leva a complicações em sua vida social e profissional. 
 **Gênio Indomável - *Good Will Hunting* (1997).** Em Boston, um jovem de 20 anos (Matt Damon) que já teve algumas passagens pela polícia e servente de uma universidade, revela-se um gênio em matemática e, por determinação legal, precisa fazer terapia, mas nada funciona, pois ele debocha de todos os analistas, até se identificar com um deles.
O sorriso de Mona Lisa - *Mona Lisa Smile* (2003) Katharine Watson (Julia Roberts) é uma recém-graduada professora que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley, para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra estas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida.
 O céu de outubro - *October Sky* (1999) No final dos anos 50, o adolescente Homer Hickam (Jake Gyllenhaal) vive em uma cidade onde a mineração é a maior empregadora local. Ao saber que os russos colocaram o satélite Sputnik em órbita, Homer começa a sonhar em também colocar um foguete seu em órbita. Logo ele convence alguns amigos a participarem do projeto e, com o apoio de uma professora, dá início ao projeto que irá mudar sua vida para sempre.

Poder além da vida - *Peaceful Warrior* (2006)



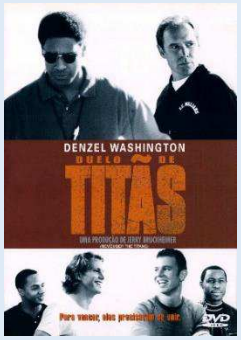
Dan Millman (Scott Mechlowicz) é um talentoso ginasta adolescente que sonha em participar das Olimpíadas. Ele tem tudo o que um garoto da sua idade pode querer: troféus, amigos, motocicletas e namoradas. Certo dia seu mundo vira de pernas para o ar, quando conhece um misterioso estrangeiro chamado Socrates (Nick Nolte). Depois de sofrer uma séria lesão, Dan conta com a ajuda de Socrates e de uma jovem chamada Joy (Amy Smart). Ele descobrirá que ainda tem muito a aprender e que terá de deixar várias coisas para trás a fim de que possa se tornar um guerreiro pacífico e assim encontrar seu destino.

Divertida Mente - *Inside Out* (2015)

Riley é uma garota divertida de 11 anos de idade, que deve enfrentar mudanças importantes em sua vida quando seus pais decidem deixar a sua cidade natal, no estado de Minnesota, para viver em San Francisco. Dentro do cérebro de Riley, convivem várias emoções diferentes, como a Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza. A líder deles é Alegria, que se esforça bastante para fazer com que a vida de Riley seja sempre feliz. Entretanto, uma confusão na sala de controle faz com que ela e Tristeza sejam expelidas para fora do local. Agora, elas precisam percorrer as várias ilhas existentes nos pensamentos de Riley para que possam retornar à sala de controle - e, enquanto isto não acontece, a vida da garota muda radicalmente.

Universidade Monstros - *Monsters University* (2013)

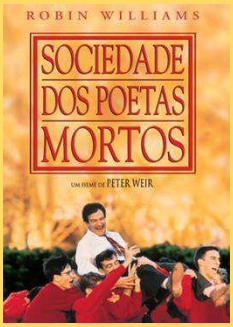
Mike Wazowski (Billy Crystal) e James P. Sullivan (John Goodman) são uma dupla inseparável em Monstros S.A., mas nem sempre foi assim. Quando se conheceram na universidade, os dois jovens monstros se detestavam, com Mike sendo um sujeito estudioso, mas não muito assustador, e Sulley surgindo como o cara popular e arrogante, graças ao talento inerente para o susto. Após um incidente durante um teste, os dois são obrigados a participar da mesma equipe na Olimpíada dos Sustos. A equipe, por sinal, é formada por uma série de monstros desajustados, para o desespero de Sulley, acostumado a conviver com os caras mais populares da escola.



Duelo de Titãs - *Remember the Titans* (2000)

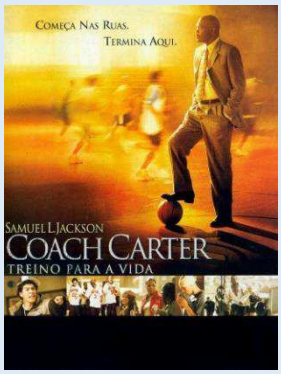
Herman Boone (Denzel Washington) um técnico de futebol americano contratado para trabalhar no comando de um time universitário dividido pelo racismo, os Titans. Inicialmente, Boone sofre preconceitos raciais por parte dos demais técnicos e até mesmo de jogadores do seu time, mas aos poucos ele conquista o respeito de todos e torna-se um grande exemplo para o time e também para a pequena cidade em que vive.

A sociedade dos poetas mortos - *Dead Poets Society* (1989)



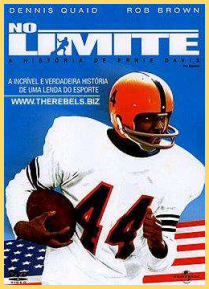
Em 1959 na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno (Robin Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os alunos a pensarem por si mesmos cria um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente quando ele fala aos seus alunos sobre a "Sociedade dos Poetas Mortos".

Coach Carter – Treino para a Vida - *Coach Carter* (2005)



Richmond, Califórnia, 1999. O dono de uma loja de artigos esportivos, Ken Carter (Samuel L. Jackson), aceita ser o técnico de basquete de sua antiga escola, onde conseguiu recordes e que fica em uma área pobre da cidade. Para surpresa de muitos ele impõe um rígido regime, em que os alunos que queriam participar do time tinham de assinar um contrato que incluía um comportamento respeitoso, modo adequado de se vestir e ter boas notas em todas as matérias. A resistência inicial dos jovens acaba e o time sob o comando de Carter vai se tornando imbatível. Quando o comportamento do time fica muito abaixo do desejável Carter descobre que muitos dos seus jogadores estão tendo um desempenho muito fraco nas salas de aula. Assim Carter toma uma atitude que espanta o time, o colégio e a comunidade.

No limite – A história de Ernie Davis - *The express* (2008)



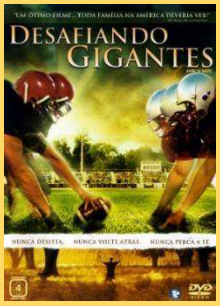
A história real de perseverança, superação e talento de Ernie Davis, um herói do futebol americano que se tornou o primeiro jovem afro-americano a superar a discriminação racial e ser o grande vencedor do Troféu Heisman.

Tudo pela vitória - *Friday night lights* (2004)

Baseado no livro de H.G. Bissinger, o filme acompanha os Permian High Panthers, um time de futebol americano que, a despeito de todas as adversidades, se torna o orgulho da cidade de Odessa, no Texas, um local assolado por uma desoladora decadência econômica.

Desafiando gigantes - Facing the giants (2006)

Técnico do Shiloh Eagles há seis anos, Grant Taylor (Alex Kendrick) nunca conseguiu levar sua equipe ao título da temporada. Além do mau desempenho no trabalho, Grant deve enfrentar outros problemas graves em casa e seu estado psicológico e moral nunca esteve tão abatido. Quando tudo parece estar prestes a ir por água abaixo, uma intervenção misteriosa muda o seu destino.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

É importante salientar que os filmes em sua "mágica complexidade" costuram em seu enredo inúmeras possibilidades de temas, reafirmando nossa crença a respeito disso durante a busca do filme mais adequado. O professor com seu olhar, deve escolher o filme que mais condiz com sua proposta de trabalho e elaborar um planejamento que relacione o filme com o tema desejado. Com esse pensamento, assistimos os filmes observando e fazendo anotações das situações em que os personagens demonstrassem atitudes de autoconfiança. Após as análises escolhemos o filme O Céu de Outubro (Quadro 13).

Quadro 13 - Ficha Técnica do filme O céu de Outubro

FICHA TÉCNICA – "O céu de Outubro"	
Título em português: O céu de Outubro	
Título Original: October Sky	**Ano:** 1999
Direção: Joe Johnston	
País de origem: Estados Unidos	
Duração: 1h e 47min.	
Gênero: Comédia dramática, Drama, Família	
Classificação etária: 12	
Elenco: Jake Gyllenhaal, Chris Cooper, Laura Dern	
Sinopse: No final dos anos 50, o adolescente Homer Hickam (Jake Gyllenhaal) vive em uma cidade onde a mineração é a maior empregadora local. Ao saber que os russos colocaram o satélite Sputnik em órbita, Homer começa a sonhar em também colocar um foguete seu em órbita. Logo ele convence alguns amigos a participarem do projeto e, com o apoio de uma professora, dá início ao projeto que irá mudar sua vida para sempre. (Fonte: Adoro Cinema)	

Fonte: Elaboração própria, 2017.

O filme foi escolhido por se enquadrar nos critérios definidos e por se tratar de uma história real: foi baseado na autobiografia do engenheiro da NASA Homer H. Hickam Jr. O filme apresenta Homer aos 17 anos descobrindo sua paixão na vida por foguetes e todos os desafios de seguir seu sonho de criar um foguete, principalmente por ser desestimulado por seu pai. O fato de se tratar de uma história verdadeira, proporcionaria aos alunos um senso maior de realidade e espelhamento, ao verem na tela alguém como eles, com desejos, sonhos, angústias, certezas e incertezas. A probabilidade de sensibilização nesse caso seria maior.

Com o filme selecionado iniciamos o planejamento da **Sessão Didática (SD)**, ou seja, como se daria a exibição do filme, a aplicação de um questionário e a elaboração de perguntas para o debate. A sessão didática foi desenvolvida no auditório da escola que contava com a seguinte estrutura: Datashow, caixas de som e ambiente com a capacidade para 50 pessoas. Para a coleta dos dados elaboramos um **Questionário Pré-filme** (Apêndice C), para ser aplicado antes da exibição do filme, e um roteiro com tópicos para a execução de uma **Roda de Conversa** (Apêndice D). Além disso escolhemos uma **Mensagem Motivacional** (Apêndice F) para ser entregue a cada um deles no final da sessão. Planejamos o registro da sessão didática através de áudio, fotos e anotações. Um voluntário nos ajudou nesse processo de registro.

A escolha da técnica **Roda de Conversa(RC)** se deu por permitir que os alunos pudessem expressar suas opiniões em um espaço de reflexão aliado à informalidade, pois acreditamos que dessa forma o aluno ficaria mais à vontade, resultando em falas mais próximas da realidade vivida por eles. Essa técnica permitiu ainda que os alunos interajam entre si, ouvindo um ao outro, oportunizando um momento de autoconhecimento e percepção do outro. (Melo e Cruz, 2014)

A roda de conversa foi realizada a partir da técnica de pesquisa de **Grupo Focal (GF)**, que segundo Kitzinger (1994, p.103), "o grupo é 'focado' no sentido que ele envolve algum tipo de atividade coletiva – tais como, ver um filme, examinar uma notícia educativa sobre saúde ou simplesmente debater algumas questões" (tradução nossa). Segundo Gatti, (2012, p.9), "O grupo focal permite fazer emergir a multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto da interação criado". Considerando a autora, seguimos suas orientações para o planejamento e encaminhamento da roda de conversa:

a. O moderador deve intervir de maneira a facilitar a interação do grupo sem influenciar com suas opiniões;

b. É preciso ter em mente que não se trata de uma entrevista grupal; o foco é a interação dos participantes com seus pontos de vista;

c. Deve-se criar um clima de confiança e aberto à discussão, sem perder de vista o assunto em pauta;

d. Como o objetivo é obter a fala dos participantes, seus pontos de vista, percepções, conceitos e sentimentos, não há a necessidade de preparar previamente os participantes;

e. A elaboração de um roteiro é necessário para a condução da discussão mas se faz necessário que o moderador "sinta" o grupo e flexibilize o roteiro em função do processo interativo. É possível que durante a discussão surjam questões interessantes que não foram previstas pelo pesquisador;

Com as sugestões em mente para orientar nossa prática, desenvolvemos um roteiro didático, ou seja, um plano de atividades para o dia da coleta de dados da pesquisa, conforme Quadro 14.

Quadro 14 - Roteiro didático de trabalho com o filme "O céu de Outubro".

PLANO DE ATIVIDADES DA SESSÃO DIDÁTICA				
Objetivo Geral: Aplicação da pesquisa-ação e coleta de dados.				
Início das atividades:				
O que	**Como**	**Porque**	**Recurso**	**Duração**
Recepção dos alunos.	Receber no local de exibição e aloca-los próximos à tela.	Ao receber e direcioná-los onde sentar evita que sentem dispersos dificultando a conexão com o filme.	O próprio professor.	5 min.
Falar sobre a importância do cinema na educação.	Apresentação de slides demostrar iniciativas que utilizam o cinema como recurso didático.	Ao apresentar esses dados os alunos entendem a dimensão e a importância do cinema na educação reforçando a credibilidade da atividade.	Data show, computador e slides.	10 min.
Explicar como ver o filme de maneira ativa e observadora.	Instrução dada pelo professor.	Ao conversar com os alunos sobre assistir de maneira ativa os coloca em estado de atenção às falas e comportamentos dos personagens.	O próprio professor.	10 min.
Avisos importantes para uma boa sessão.	Fala do professor.	Alertar sobre o uso do celular ou qualquer outro aviso necessário. É importante nesse	Professor	2 min.

		momento sensibilizar os alunos sobre o respeito com os colegas e as reações com relação ao filme.		
Antes do início da exibição do filme:				
O que	**Como**	**Porque**	**Recurso**	**Duração**
Ativação do engajamento dos alunos.	Entregar aos alunos o Questionário Pré-filme (Apêndice C).	As questões propostas introduzem ao assunto a ser abordado no filme, a competência "autoconfiança".	Questionário Pré-filme.	15 min.
Recolher as folhas	-	Para efetivar o início do filme.	-	5 min.
Intervalo: Lanche				
Após a exibição do filme: coleta de dados				
O que	**Como**	**Porque**	**Recurso**	**Duração**
Preparação para o diálogo e a reflexão.	Leitura do significado e os sinônimos da palavra "Autoconfiança".	A leitura tem o intuito de dirimir dúvidas sobre o conceito de "Autoconfiança".	Professor e um dicionário.	5 min.
Roda de conversa	A partir do roteiro com tópicos se faz a condução do debate.	A incitação ao debate e o levantamento de questões sobre o filme e a competência socioemocional visa facilitar a sensibilização e a reflexão.	Professor e alunos	20 min.
Encerramento:				
O que	**Como**	**Porque**	**Recurso**	**Duração**
Mensagem motivacional	Um aluno voluntário faria a leitura da mensagem.	A leitura da mensagem motivacional proporciona mais um elemento de reflexão.	Aluno e mensagem impressa,	10 min

Fonte: Fonte: Elaboração própria, 2017.

Com o resultado final de "Autoconfiança", demos início à primeira parte do planejamento de nossa sessão didática e das etapas para a coleta de dados. Assistimos ao filme "O céu de Outubro", três vezes, em dias diferentes, para uma melhor observação das situações em que os personagens apresentassem comportamentos de autoconfiança e fizemos anotações para serem nos auxiliar na construção do Plano de Atividades.

Com as anotações, projetamos o antes, o durante e o depois da exibição do filme, ou seja, o plano de atividades que seriam implementadas no dia da sessão didática. Para o início de nossa coleta de dados, elaboramos um questionário pré-filme (Apêndice C) dividido em duas partes. Na primeira parte, elaboramos questões nas quais pudemos nos informar sobre a cultura cinematográfica dos alunos. Na segunda parte, formulamos uma única questão trazendo o tema da "Autoconfiança".

Para o debate depois do fim do filme, criamos um roteiro de perguntas para direcionarmos a RC. Para o encerramento da sessão didática e a coleta dos dados, selecionamos uma mensagem motivacional (Apêndice F) que foi retirada de um trecho do filme "*Coach Carter*", pois achamos que se relacionava com o tema e encerraria nossas atividades. Para o registro das atividades contamos com um voluntário que registrou através de fotos, vídeo e áudio.

Com o intuito de desenvolver a atividade com profundidade e qualidade, nos orientamos em Gatti (2012) para a criação do GF da coleta de dados. Segundo a autora,

> Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participante. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também registros. (GATTI, 2012, p.22)

Gatti nos sugere ainda que sejam criados de três a quatro grupos para a coleta de informações, que se não forem suficientes, pode-se compor outros grupos. A partir dessas orientações, começamos a convidar os alunos que tinham respondido o questionário diagnóstico (Apêndice A) para participar de nossa SD e da coleta de dados. Planejamos criar dois grupos de alunos voluntários, como medida de segurança para eventuais problemas que pudessem surgir, como por exemplo, a desistência de alunos até o dia da sessão didática.

No início de nossa coleta de dados com a aplicação do questionário diagnóstico obtivemos a competência socioemocional autoconfiança, com dezoito votos. Dos dezoito votos, quinze foram dados por alunos. Convidamos esses quinze alunos para fazerem parte do grupo

focal, pois suas respostam estavam diretamente relacionadas com a competência mais votada. Mais treze alunos manifestaram vontade de participar da coleta de dados e fazer parte do grupo. Dessa forma 28 alunos se voluntariaram para participarem da SD. Decidimos então dividir os alunos em dois grupos focais:

a. Grupo A: foi composto por alunos que, no questionário diagnóstico, escolherem a competência socioemocional "Autoconfiança", totalizando quinze alunos;

b. Grupo B: foi formado por treze alunos que se voluntariaram para continuar participando da pesquisa e comparecer na SD.

Implementados os grupos, nos reunimos para explicar como seria a SD, a importância dela para a continuidade da pesquisa e esclarecer como seria realizada a coleta de dados nesse dia. Marcamos os dias e os horários da realização da SD de cada grupo. Com o intuito de facilitar a troca de informações e dar instruções aos alunos, nos utilizamos de um aplicativo de troca de mensagens instantâneas.

Com o planejamento pronto e os grupos focais formados, realizamos a coleta de dados.

3.7.1 Realização da sessão didática e da coleta de dados

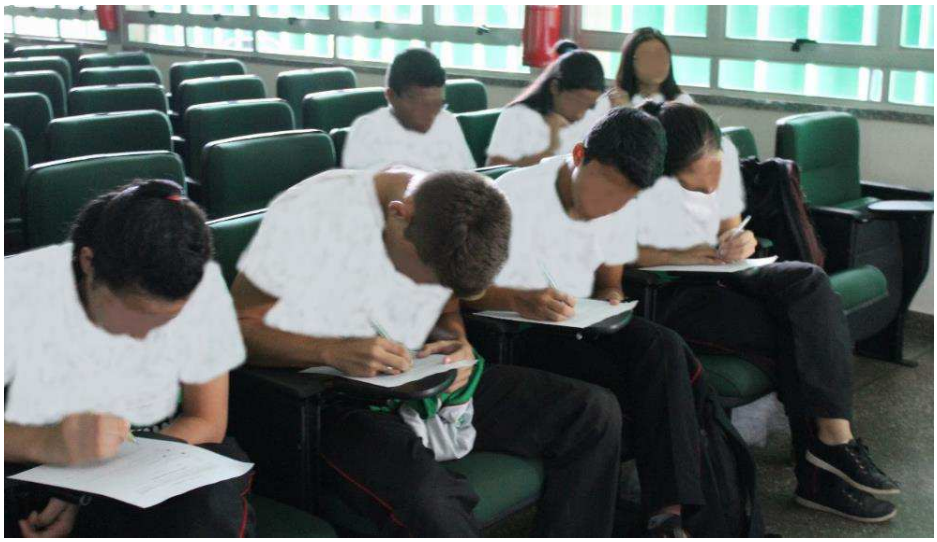
Com todo o planejamento elaborado, marcamos o dia e horário da sessão didática, em dias diferentes, para cada grupo. Os alunos participantes foram orientados pelo aplicativo para estarem bem alimentados, bem hidratados, que fossem ao banheiro antes da sessão e estivessem no horário marcado no auditório.

Tivemos a preocupação e o cuidado de seguir o Plano de Atividades (Quadro 14), da mesma maneira, com os dois grupos. Recepcionamos e acomodamos os alunos, agradecendo a todos por estarem ali. Conversamos sobre a importância da pesquisa, do cinema como recurso tecnológico e reforçando os benefícios da educação socioemocional. Explicamos de forma clara a importância daquele momento, da seriedade e do respeito às emoções dos colegas para a boa condução dos trabalhos.

Em seguida apresentamos aos alunos como "olhar o filme" ativamente, notando as falas dos personagens, o significado das expressões, a maneira de se vestir, de falar, seus comportamentos e outros elementos que compõem a narrativa e que seriam importantes serem observados para "ler o filme". Como últimos informes, solicitamos que desligassem o celular e avisamos que não seria permitido sair durante o filme.

Após todas as informações dadas, distribuímos o questionário pré-filme para os alunos (Figura 6), fizemos a leitura e esperamos que todos respondessem. Com o questionário respondido, recolhemos e demos início ao filme.

Figura 6 - Alunos respondendo ao questionário pré-filme.



Fonte: Elaboração própria,2017.

Com o final do filme, os alunos foram chamados para um lanche (Figura 7). O intuito de oferecer um lanche era promover a socialização entre os participantes e o bom ânimo até o final da coleta dos dados. Nesse momento evitamos fazer qualquer pergunta sobre o filme.

Figura 7 - Intervalo após o filme: hora do lanche.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Para a realização da Roda de Conversa nos utilizamos a formação sugerida por Gatti (2012, p.24):

> O local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes. Pode-se trabalhar em cadeiras avulsas, em círculo, ou em volta de uma mesa. Os participantes devem se encontrar face a face para que a interlocução seja direta. [...] Essa disposição propicia maior conforto aos participantes e pode facilitar diferentes formas de registro, permitindo melhor arranjo para as anotações e gravações de áudio ou vídeo.

Para gravarmos em áudio a roda de conversa organizamos os alunos da seguinte forma: eles sentaram em uma mesa oval, face a face. Essa formação permitiu que os alunos pudessem se olhar e interagir com mais atenção ao que estava sendo discutido. Para o início da roda de conversa passamos algumas orientações aos alunos (Apêndice E)

A seguir temos uma foto (Figura 8) registrando a roda de conversa. Os alunos estão sentados confortavelmente ao redor da mesa, face a face, permitindo que todos pudessem se olhar e prestar atenção quando o colega estivesse falando. Disponibilizamos papel e caneta para que escrevessem, caso sentissem necessidade de organizar as ideias.

Figura 8 - Disposição dos alunos na mesa durante a roda de conversa.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Os dois grupos reagiram de forma diferente ao momento de discussão do filme. Os participantes do Grupo A ficaram bem sensibilizados com o filme, muitos se comoveram, dificultando seguirmos o roteiro elaborado, pois foi preciso realizar algumas intervenções e nem todos manifestaram opinião (Figura 9).

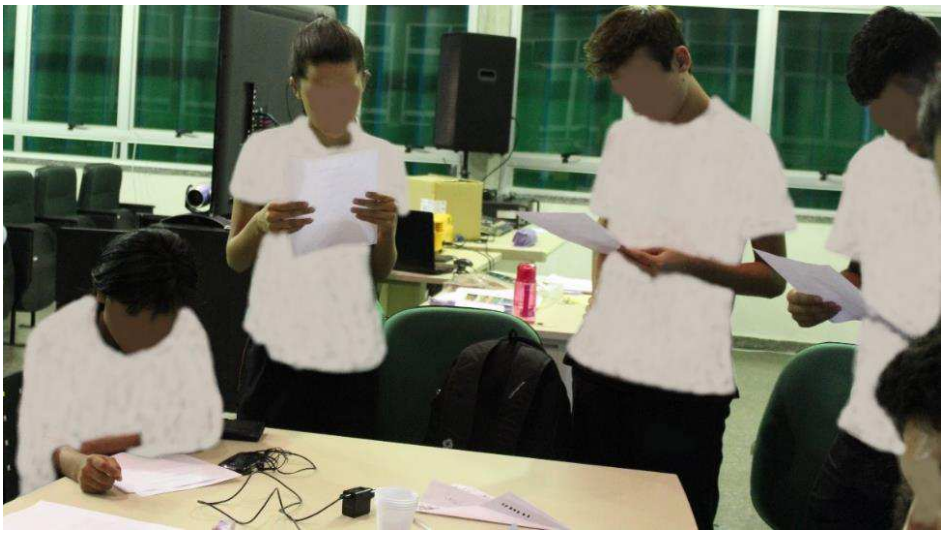
Figura 9 - Roda de conversa

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Com relação ao Grupo B, os participantes ficaram envolvidos com o filme, mas quando um colega se sensibilizava na fala, os demais evitavam o contato visual. Dessa forma a RC fluiu com a participação de todos, sem exceção em todas as perguntas, permitindo ainda que incluíssemos perguntas extras para a discussão.

Finalizada a discussão sobre o filme, entregamos a mensagem "Nosso medo mais profundo" (Apêndice F), escrita por Marianne Williamson. Em cada grupo um dos alunos se voluntariou e fez a leitura para o encerramento das atividades (Figura 10).

Figura 10 - Leitura da mensagem motivacional.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

No dia da exibição do Grupo A comparecem 13 dos 15 alunos. Do Grupo B, dos 13 alunos voluntários, 8 compareceram. O filme tinha a duração de 1h e 47 min. Após o filme

tivemos 30 min de intervalo. Durante o intervalo foi oferecido ao alunos um lanche, permitindo que se criasse um clima descontraído antes do início da Roda de Conversa. O tempo despendido para a realização da Roda de Conversa com o Grupo A foi de 2h e 06 min. Com o Grupo B foi de 2h e 10 min. O tempo total utilizado do início ao fim da sessão didática com o Grupo A foi de 4 h e 23 min e com o Grupo B foi 4h e 27 min.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com os dados registrados e coletados, avançamos para a análise dos dados. De início vamos demonstrar como chegamos à competência socioemocional e na sequência apresentamos e discutimos os dados coletados durante a sessão didática.

A coleta de dados foi dividida em duas partes. A primeira consistiu em descobrirmos que competência socioemocional mais relevante de ser desenvolvida nos alunos de acordo com a comunidade acadêmica. Foi aplicado o questionário diagnóstico (Apêndice A) a alguns professores, pedagoga e alunos. A segunda parte foi realizada após a identificação da competência: fizemos o planejamento da sessão didática.

A metodologia para a análise dos dados, utilizamos a análise do discurso, e como orientação, nos utilizamos de Gill (2015, p.267):

> 1. Formule suas questões iniciais de pesquisa.
> 2. Escolha os textos a serem analisados.
> 3. Transcreva dos textos em detalhe. Alguns textos, tais como material de arquivo, artigos de jornal, ou registros parlamentares, não necessitam de transcrição.
> 4. Faça uma leitura cética e interrogue o texto.
> 5. Codifique tão inclusivamente quanto possível. Talvez você queira revisar suas questões de pesquisa, à medida que surgirem critérios no texto.
> 6. Analise, a) examinado regularidade e variabilidade nos dados, e b) criando hipóteses tentativas.
> 7. Teste a fidedignidade e a validade através de: a) análise de casos desviantes; b) compreensão dos participantes (quando apropriada) e c) análise de coerência.
> 8. Descreva minuciosamente.

A seguir apresentaremos os dados coletados e as análises.

4.1 Escolha da Competência Socioemocional: análise do questionário diagnóstico.

A primeira fase de nossa coleta teve o intuito de descobrir a competência que seria ensinada aos alunos na sessão didática. Para isso elaboramos um questionário que foi aplicado com professores, alunos e uma pedagoga, todos voluntários. O questionário era composto de duas perguntas simples: na primeira os participantes deveriam marcar um X no Domínio de Personalidade que eles achavam importantes de ser desenvolvida na escola com os alunos. A segunda questão, em que também deveriam marcar um X, se relacionava à primeira, pois deveria ser escolhida uma competência socioemocional que o educador achasse mais importante, referente ao Domínio de Personalidade que tinha sido escolhido anteriormente.

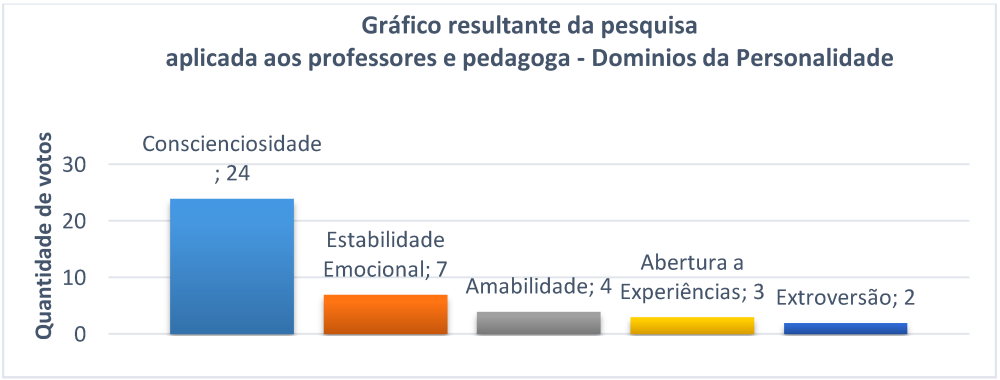
No ato da aplicação do questionário foi explicado aos participantes do que se tratava a pesquisa, e o que significavam os elementos chave da pesquisa: *Big Five*, domínios da

personalidade e competências socioemocionais. Os esclarecimentos com os professores e a pedagoga foi feito individualmente e com os alunos foi realizado por turma.

Inicialmente fizemos as análises contabilizando as respostas dos professores e da pedagoga separadamente dos alunos para que entendêssemos o olhar dos educadores com relação a seus alunos e dos alunos sobre si mesmos. Na análise geral juntamos todas as respostas obtidas para que pudéssemos identificar a competência socioemocional.

Começamos com os dados obtidos com os professores e a pedagoga. Com relação à primeira questão, o Domínio da Personalidade de maior frequência foi a **Conscienciosidade**, com 24 votos, conforme gráfico abaixo (Figura 11).

Figura 11 - Resultado do questionário sobre os Domínios da personalidade – professores e pedagoga.



Fonte: Elaboração Própria, 2017.

Acerca da segunda questão, a resposta de maior frequência foi o **Compromisso**, com 11 votos (Figura 12).

Figura 12 - Resultado do questionário sobre as Competências Socioemocionais – professores e pedagoga.

Fonte: Elaboração Própria, 2017.

Os resultados obtidos demonstram, sem nos aprofundarmos no assunto, que os professores esperam que seus alunos sejam mais comprometidos com os estudos e atividades acadêmicas. Durante a aplicação com os professores, alguns se manifestaram dizendo que os alunos do IFAM/CMDI não se comprometiam com os estudos e com as atividades solicitadas, que se ausentavam das aulas e pareciam desmotivados. Um professor argumentou que o problema era justamente o fato de levarem para a sala de aula o "coração".

Para a coleta de dados com os alunos, foram escolhidas quatro turmas de segundo ano, nas quais ministramos aula. Para preservar as turmas participantes chamaremos de turma A, B, C e D. Tivemos 21 alunos participantes da Turma A, 19 alunos da Turma B, 32 da Turma C e 30 da Turma D. A aplicação foi realizada com cada turma separadamente, totalizando 102 alunos. O domínio da personalidade de maior frequência entre os alunos, com 35 votos, foi a **Conscienciosidade** (Figura 13).

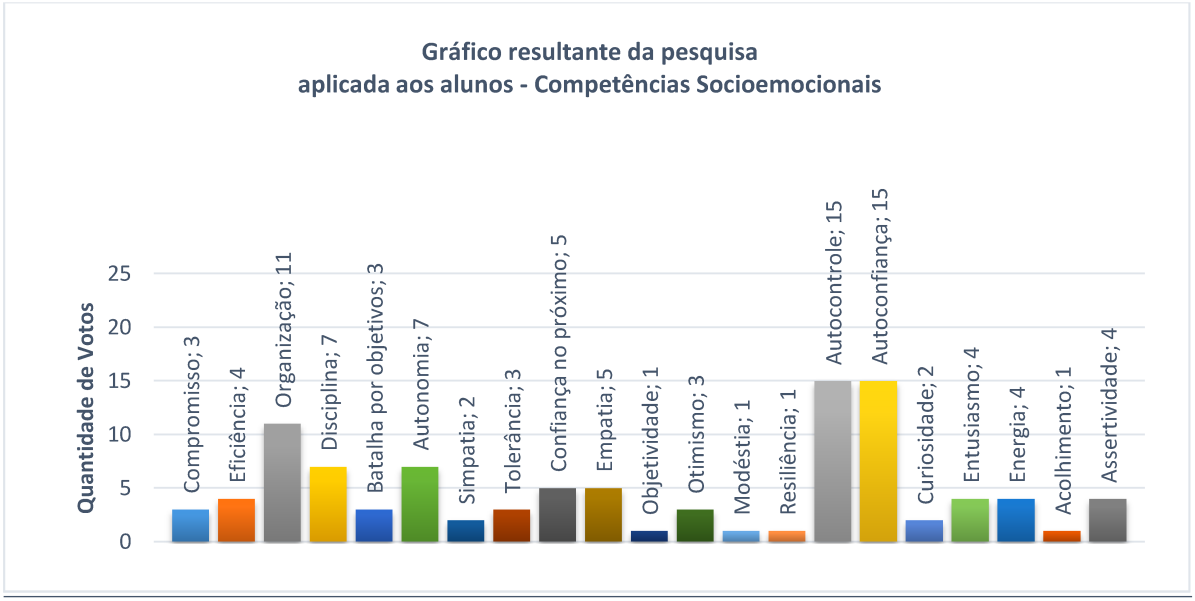
Figura 13 - Resultado do questionário dos alunos sobre os Domínios da personalidade.

Fonte: Elaboração Própria, 2017.

É interessante observar a concordância entre professores e alunos com relação à escolha da Conscienciosidade. Não podemos afirmar ao certo, mas esse dado pode demostrar o reflexo do discurso dos professores em sala de aula nas respostas dos alunos. Ao ouvir repetidamente que não são alunos comprometidos pode leva-los a pensar que eles não se importam com os estudos.

Em relação à competência socioemocional, tivemos um empate nas competências socioemocionais **Autoconfiança e Autocontrole**, com 15 votos cada uma (Figura 14).

Figura 14 - Resultado do questionário dos alunos sobre as Competências Socioemocionais.



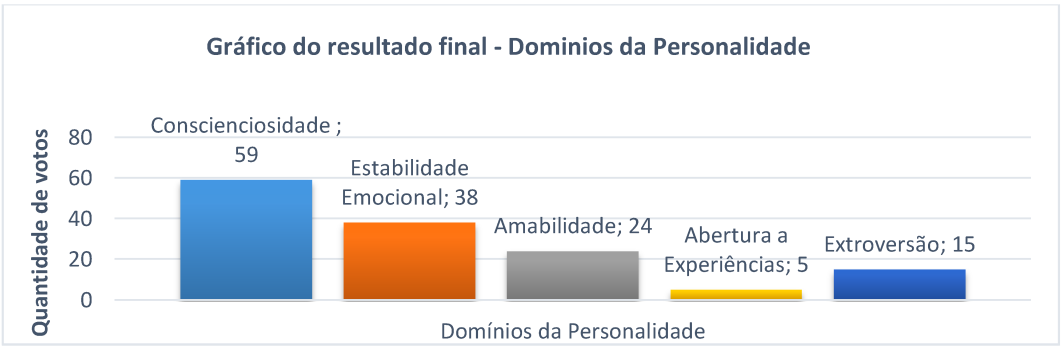
Fonte: Elaboração Própria, 2017.

Durante a aplicação do questionários com os alunos, muitos se disseram indecisos de qual seria mais importante, pois achavam que precisavam de "praticamente todas" as habilidades apresentadas. Nossa observação com relação as respostas dos alunos é que eles levaram mais tempo para escolher e pensaram mais em si mesmos.

Como segundo passo, somamos os resultados de todos envolvidos para então conhecermos a competência escolhida para nossa sessão didática.

Na primeira questão o Domínio da Personalidade com maior frequência foi a **Conscienciosidade** com 59 votos (Figura 15).

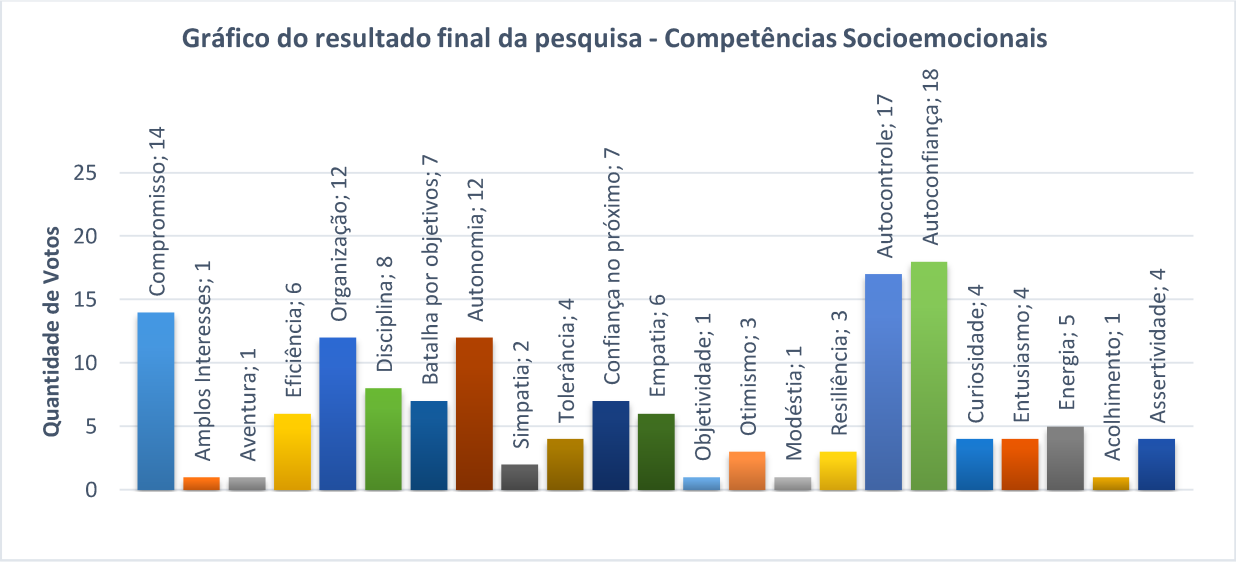
Figura 15 - Resultado Final da pesquisa - Domínios da Personalidade



Fonte: Elaboração Própria, 2017.

Quanto a segunda questão, tivemos como resultado a competência socioemocional **Autoconfiança**, com 18 votos (Figura 16).

Figura 16 – Resultado Final da pesquisa – Domínios da Personalidade



Fonte: Elaboração Própria, 2017.

É importante salientar que o foco nesse questionário era identificar a competência socioemocional que seria utilizada como tema de trabalho na sessão didática. Com a competência designada, fizemos a busca pelo filme que abordasse o tema. Após sua escolha fizemos o planejamento para a realização sessão didática e para a coleta de dados conforme apresentado na anteriormente na metodologia da pesquisa.

Para a segunda fase de nossa pesquisa, solicitamos aos alunos que responderam ao questionário diagnóstico que se voluntariassem para a SD. Como explicamos anteriormente, 28 alunos se voluntariaram e dividimos em dois grupos, A e B, para uma execução mais eficiente da coleta de dados. No dia da SD, dos 15 alunos do grupo A, 13 participaram. Na SD do grupo B, dos 13 voluntários, 8 comparecerem.

4.2 Análise do questionário pré-filme

Os dados coletados na sessão didática foram resultantes da aplicação do questionário pré-filme e da RC. Começamos as análises das respostas do questionário pré-filme. O questionário foi elabora em duas partes. Na primeira parte as questões tinham a intenção de traçar o perfil dos participantes e conhecer a cultura cinematográfica, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Respostas quantitativas do questionário pré-filme

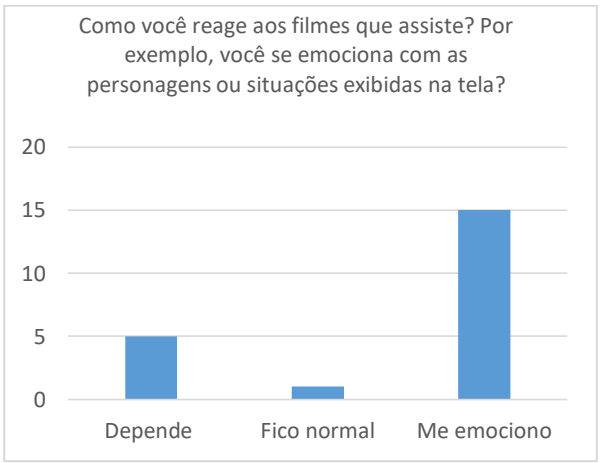
Parte 1
1. Você gosta de assistir filmes?
Sim: 21
Não: 0
2. Você tem o hábito de ir ao cinema?
Sim: 14
Não: 7
3. Qual o principal motivo de você ir ao cinema?
Entretenimento: 19
Cultura: 0
Conhecimento: 2

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Nas questões 4 e 5 da primeira parte do questionário, criamos categorias por meio das análises das respostas dos alunos ao identificarmos as palavras em comum, que se repetiam.

A 4ª questão era para sabermos se o filme sensibilizava o aluno (Figura 17).

Figura 17 - Respostas da questão 4 do questionário pré-filme.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Selecionamos abaixo uma amostra de algumas respostas da 4ª questão (Quadro15). Para preservar a identidade dos alunos, vamos chamá-los de A1, A2, A3 e assim sucessivamente.

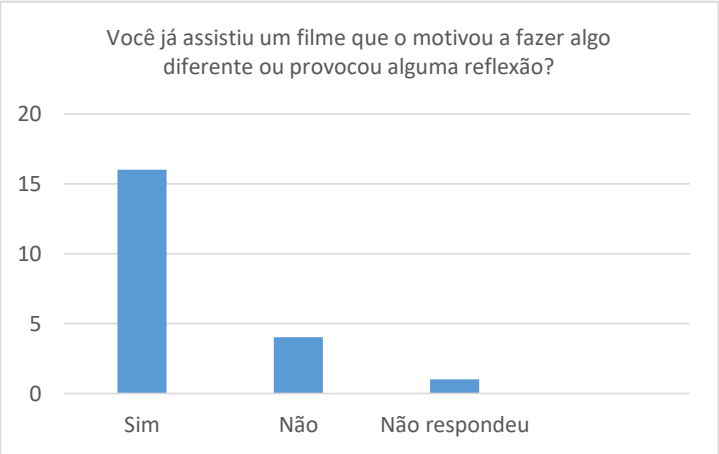
Quadro 15 – Respostas dos alunos com relação a reação aos filmes

Como você reage aos filmes que assiste? Por exemplo, você se emociona com as personagens ou situações exibidas na tela?
A5: *"Eu tenho o hábito de me envolver profundamente com os personagens de séries e filmes. Me pego pensando na reação que eu teria se certa situação ocorresse comigo e me emociono facilmente com meus personagens favoritos."*
A7: *"Sim, reajo. Em alguns filmes me emociono por causa de situações que acontecem durante o filme justamente porque elas são parecidas com as que tenho".*
A8: *"Na maioria das vezes eu tento manter a conexão entre mim e o personagem, colocar-me no seu lugar, e de que forma, ou como eu reagiria naquela situação."*
A12: *"Sim, porque muitas das vezes a ação reflete algo trágico que se passa no nosso cotidiano e/ou então nos traz uma mensagem motivadora."*
A16: *"Costumo assistir ao filme de uma forma crítica, porém acabo me associando a alguns tipos de personagem, me envolvo um pouco com a história"*

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A 5ª questão intencionava nos informar se o filme os motivava a refletir comportamentos e agir de forma diferente (Figura 18).

Figura 18- Respostas da questão 5 do questionário pré-filme.



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Verificando as respostas pudemos constatar que a utilização do cinema com esses alunos possivelmente seria favorável, pelo fato de gostarem de cinema e se sensibilizarem com ele. A questão 5 nos daria a informação sobre a possibilidade do filme fazê-los refletir sobre suas

atitudes e incentivá-los a fazer algo diferente. Abaixo (Quadro 16) transcrevemos algumas respostas dadas por eles:

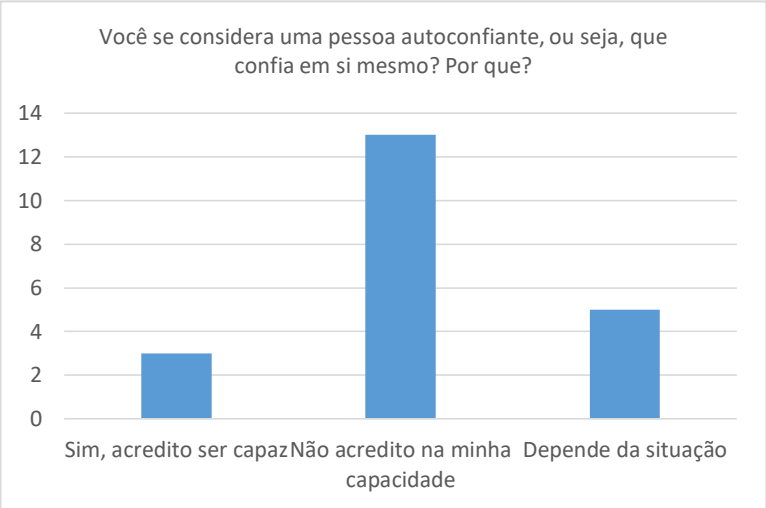
Quadro 16 – Depoimentos dos alunos sobre a motivação de fazer algo após assistir um filme.

Você já assistiu um filme que o motivou a fazer algo diferente ou provocou alguma reflexão?
A5: *"Sim, o filme 'A estrada', mostrado pela professora, que apresentava uma espécie de vida após o fim do mundo. É um filme que me fez pensar como a humanidade cuida da natureza e quais atitudes eu tomaria naquela realidade."*
A7: *"Sim, 'Corrente do bem', ele me mostrou que devemos ajudar ao próximo sem esperar nada em troca. Aprendi também que não devemos fazer o bem para termos o nosso lugar reservado no céu, que devemos fazer o bem quando pudermos."*
A8*: "Sim, 'Intocáveis e Questão de tempo'. O primeiro filme me mostra uma realidade que jamais havia parado para analisar. O filme me trouxe como reflexão A vida é simples, nós que a complicamos, que cada momento é único, que cada momento merece ser vivido, independente do que aconteça. O segundo filme, mostra-me que cada momento, situação ou problema deve ocorrer sem qualquer interrupção, ou seja, deixar o tempo nos dizer o que fazer, não remeter-se a questionamentos".*
A12: *"Sim, 'Em busca da felicidade', pois o filme passa a mensagem de que mesmo que tudo esteja aos cacos, prestes a desmontar, temos que seguir nossos instintos e seguir o que achamos certo."*
A15: *"Não, eu não costumo assistir filmes que tentam passar uma mensagem ou que tenha uma lição de moral, é claro que nos filmes podemos perceber a coragem, amizade, fidelidade de alguns personagens, mas nada que tenha como objetivo passar uma lição para o telespectador."*
A21: "*Sim, o filme foi 'A corrente do bem'. Esse filme me mostrou o quanto uma simples ação pode fazer a diferença na vida de alguém.*"

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Para finalizarmos a análise do questionário, fomos para a segunda parte, que tinha somente uma questão subjetiva, relacionada diretamente com a competência socioemocional a ser trabalhada no filme, a **Autoconfiança**. Examinamos as respostas dadas pelos participantes (Figura 19).

Figura 19- Resposta sobre autoconfiança



Fonte: Elaboração própria, 2017.

A maior parte dos alunos, treze deles, responderam que não se consideram autoconfiantes, um número relevante, que do nosso ponto de vista, fomentaria a discussão sobre o tema. Selecionamos algumas respostas para demonstrar o olhar que eles tem de si mesmos (Quadro 17).

Quadro 17 - Depoimento dos alunos sobre sua autoconfiança

Você se considera uma pessoa autoconfiante?
A1: *"Às vezes, por que ocorrem situações que eu realmente procuro mostrar que eu consigo, nem que seja apenas pra fazer com que minhas amigas também tenham confiança na capacidade delas, porém tem vezes também que eu não consigo depositar fé me mim mesmo, até o ponto que eu percebo que eu realmente estou fazendo isso. Por isso eu não posso dizer nem que 'sim', nem que 'não'."*
A3: *"Não. Acredito que meu problema é pensar demais e quando acho que posso, torno a pensar e acabo não realizando algo ou até realizo, mas não da forma que planejei. É difícil explicar. É como ter a faca e o queijo na mão e não saber o que fazer com estes."*
A4: "*Não, geralmente eu não consigo ser boa no que faço, não consigo pensar positivo, a primeira coisa que passa pela minha cabeça é que vai dar errado, desde as coisas que não são tão complicadas de fazer até as mais complicadas."*
A5: "*Ás vezes eu me sinto confiante em situações onde eu conheço os resultados e minhas reações, onde sinto que tenho o controle das minhas emoções e me sinto confortável."*
A6: "*Não. Geralmente, quando preciso ir a algum lugar ou falar com uma pessoa ou tomar uma decisão eu fico apreensiva e tenho medo, principalmente sobre o que fazer ou falar. Às vezes, muitas vezes, eu deixo de fazer tal coisa para não enfrenta-la. Geralmente, eu devo chamar ou falar com outra pessoa para que eu tenha coragem."*
A8: *"Sim, pois quando determino algo em minha mente, independente do que seja eu vou até o fim, até alcançar meus objetivos. Acredito ser capaz de qualquer coisa, não me sobreponho a quaisquer adversidades ou distrações, não consigo guardar rancor, raiva ou tropeços. Apenas acredito que ser mais um no mundo não é a minha praia, acredito que eu simplesmente vejo tudo com outros olhos."*

A10: *"Não, nunca acho que vou conseguir aprender ou fazer algo e muitas vezes acabo desistindo sem ao menos tentar."*
A11: *"Sim, porque as vezes quando falta sorte eu só confio no que eu posso fazer e vou em frente."*
A15: *"Eu sou uma pessoa que na maioria das vezes não se sente autoconfiante, mas em determinados momentos existe a autoconfiança. Em geral eu não sou autoconfiante, existe sempre o pensamento de que eu não fui bem ou que não vou conseguir."*
A19: "*Não porque eu simplesmente não me acho boa o suficiente, sempre quando eu acho que sou boa em algo acabo presenciando alguma situação que me faz se sentir inferior, sempre acho que existem pessoas melhores que eu em todos os aspectos, seja inteligência, beleza ou até mesmo status social e são essas situações que me deixam pra baixo."*

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Ao analisarmos as falas observamos que independente de fazer parte do grupo A, o grupo formado por alunos que escolherem a autoconfiança como a competência socioemocional que gostariam que fosse desenvolvida neles, os grupos apresentaram resultados aproximados. Em ambos os grupos obtivemos respostas parecidas e a maioria dos alunos não se considerava autoconfiante.

4.3 Análise das transcrições obtidas na roda de conversa.

Feita a análise dos dados do questionário pré-filme, passamos para a próxima fase que foi a análise das transcrições obtidas durante a RC. Acreditamos que a relação da mediadora com os alunos possibilitou que houvesse um ambiente de confiança na atividade que estava sendo realizada e permitiu que se sentissem à vontade para conversar e dar opiniões.

Os alunos do grupo A ficaram bem sensibilizados devido à relação entre pai e filho apresentada no filme e alguns se emocionaram. Seguir o roteiro foi um desafio, pois as falas eram longas e se concentraram nos mesmos participantes em boa parte da conversa; foi preciso intervir em alguns momentos, para que as questões do roteiro pudessem ser retomadas.

Com o grupo B a discussão fluiu de forma contínua, no sentido que, mesmo envolvidos pela história do filme, pudemos seguir o roteiro planejado em sua integra e ainda tivemos a oportunidade de acrescentar mais algumas perguntas durante a conversa devido a fluência da atividade. Os alunos se revezavam para dar as respostas e todos participaram da conversa.

O roteiro da roda de conversa foi elaborado de maneira que as questões iniciais fossem o "quebra gelo" e eles se sentissem a vontade para emitir opiniões; depois as perguntas foram direcionadas a competência socioemocional. Em uma das questões pedimos aos alunos para descrever a personalidade do personagem principal, o Homer, com o intuito de saber as

características que eles reconheceriam. A pergunta feita foi a seguinte: "Como vocês descreveriam a personalidade do Homer?" As características citadas pelo grupo A foram: **resiliente, determinado, decidido, corajoso, forte, sonhador, insistente, inteligente, dedicado**. O grupo B identificou as seguintes características: **persistente, autoconfiante, teimoso, sonhador, esperançoso, com força de vontade**. A palavra autoconfiante apareceu em duas respostas. O reconhecimento de caraterísticas é importante para que o aluno durante a reflexão possa fazer o espelhamento dos comportamentos.

Na sequência dessa questão perguntamos a eles: "Vocês acham que vocês têm um pouquinho de Homer em vocês?" No grupo A alguns responderam que não e o restante ficou calado. No grupo B, como a dinâmica era diferente, todos responderam sendo que, 1 disse que sim, 6 disseram que não e 1 disse um pouco. Algo interessante ocorreu com esse grupo, pois aos que responderam não, um outro colega interferia a fala e citava situações em que essa pessoa tinha apresentado autoconfiança em atividades escolares, por exemplo, em situações de aprendizado de um conteúdo, ou em um seminário.

Continuando a reflexão sobre autoconfiança na RD, lemos o conceito e os sinônimos relacionados à palavra aos participantes. Precisamos abrir um parênteses nesse momento: achamos de suma importância inserir na discussão, o conceito e os sinônimos relacionados ao tema, devido ao fato de termos constatado nossa percepção equivocada sobre o que é ser autoconfiante. Para mim, o conceito de autoconfiança estava relacionado à uma pessoa arrogante ou grosseira. Então a intenção de incluir a leitura do conceito, foi de possibilitar novos olhares dos alunos sobre confiar em si mesmos.

Após a leitura fizemos a seguinte pergunta: "Refletindo sobre o filme, sobre o que vocês responderam no questionário pré-filme e no conceito que foi lido, vocês acham que são autoconfiantes?" Abaixo transcrevemos algumas respostas dadas (Quadro 18).

Quadro 18 – Respostas dos alunos sobre autoconfiança.

Você se acha autoconfiante?
A1: "*Eu tenho um pouco de falsa autoconfiança, tipo, as vezes eu procuro tentar mostrar uma confiança que não é existente só pra tentar deixar as outras pessoas mais seguras"*
A3: *"Autoconfiança? Não. Eu sempre penso muito, tudo o que eu vou fazer eu fico pensando, praticamente igual ela, fico pensando se vai dar certo ou não vai, e eu acabo não fazendo."*
A5: *"Tem vezes que eu sou e tem vezes que eu não sou."*
A6: *"Bem, autoconfiança nas coisas que eu sonho ou quero realizar, as vezes eu tenho as vezes não, agora, uma segurança em mim mesma sobre quando eu vou a algum lugar ou eu tenho que falar com alguma pessoa eu não tenho."*

A8: *"Eu tinha esse mesmo problema porque eu sempre fui de analisar tudo, todos os pontos o que ia dar e o que não ia dar, só que uma vez eu fui numa palestra do Augusto Cury e ele falou 'Planeje menos e faça mais, arrisque, só arrisque, sem planejar. Vai dar certo, é só você acreditar em você mesmo'. Quando ele falou aquilo eu fiquei pensando, não que eu esteja fazendo errado, é certo isso, é bom planejar, não exatamente tudo, mas pelo menos como você vai começar. Mas quando ele falou 'Faça', pratique a ação, foi o que mudou em mim, ficar pensando parado, só colocar no papel e não fazer nada."*
A12: *"Eu acho que é pelo fato da gente ter vivenciado tantos coisas ruins que a gente se torna inseguro. Sempre passa pela cabeça que vai dar errado."*
A14: *"É insegurança."*
A15: *"Eu acho que a gente é muito inseguro. A gente é preguiçoso demais pra fazer o certo"*
A16: *"Eu acho que eu sou uma pessoa muito insegura professora porque eu faço muita coisa que eu tenho medo, eu tenho muito medo, eu sempre espero o pior de tudo professora, eu sou muito negativo também, eu não espero nada de ninguém, entendeu, de ninguém, eu tenho medo de me decepcionar sempre"*
A17: *"A gente é um lixo. Acho que é mais aquela história, uma mentira contada muitas vezes vira verdade. Tipo, a gente já ouviu tanto que vai dar errado que vira uma verdade pra gente."*
A19: *"Eu acho que a gente já acostumou tanto com a derrota que, tipo, porque tentar?"*

Fonte: Elaboração própria, 2017.

As respostas apresentadas demostram, segundo a percepção deles, a insegurança é uma das causas da falta de autoconfiança. Pudemos perceber que reconhecer a autoconfiança no outro e entender seu conceito é um começo para possam identificar em si mesmos. Acreditamos que ao conhecer o conceito e discutir com os colegas, o aluno possa repensar suas qualidades pessoais e descobrir em si algumas das características de ser autoconfiante.

Perguntamos então: "Em nossa discussão vocês identificaram a autoconfiança nos personagens, ouviram as opiniões e observações dos colegas. O que puderam aprender com essa reflexão sobre o filme e sobre que ouviram dos colegas?" (Quadro 19).

Quadro 19 – Respostas sobre o aprendizado com o filme.

O que puderam aprender com o filme "O céu de outubro"?
A1: "*Comigo professora, é mais tentar não dizer tantas palavras vazias. Ele disse "Eu vou construir um foguete no começo do filme" e foi o que realmente ele tentou fazer, ele continuou lutando por aquilo, ele continuou tentando criar um foguete e trazendo isso pra mim é mais pra realmente não ficar dizendo tantos objetivos, mas simplesmente deixar que cada palavra que eu diga se perca ao vento, porque eu posso realmente dizer que tenho muitos objetivos, mas de três planos eu ponho zero em prática. É mais quanto a realmente acreditar em mim mesmo e dizer que eu tenho a capacidade de pelo menos tentar fazer aquilo, se não der certo eu não morro com o arrependimento.*
A4: *"Que a gente não precisa de tanto pra ganhar o mundo. Ele viu aquela coisinha lá no céu passando e ele foi tentando fazer o foguete, ele foi persistindo e ele chegou até a NASA. Imagine a gente aqui, que estuda aqui, e tem tudo pra ser o que a gente quiser, e ele nem tinha tudo isso."*

A6: *"A ter mais confiança em si, ter mais confiança que você pode chegar mais longe."*
A8: *"Muitas das vezes, praticamente, eu acho que a maioria das pessoas pelo primeiro problema que aparece acaba desistindo, acha que não vai mais conseguir. Creio que isso, a partir de hoje, foi o que eu aprendi, eu já tinha isso em mente mas essa questão de dar falsas esperanças... as vezes a realidade vem, dá um tapa na nossa cara e diz "ó é assim", só que minha mãe, ela diz pra mim assim "Meu filho é bom sonhar as vezes também", e é isso que me chamou mais atenção."*
A12: *"Na verdade assim, não é deixar de ouvir as pessoas, é tomar o que elas falaram como uma crítica construtiva que nos dê um impulso pra frente."*
A14: "*É não ter medo de escutar não, é sempre usar esse não como se fosse um alicerce base pro sim. Por que até seu lado negativo tem seu lado positivo."*
A15: *"Eu acho que as pessoas deviam se conhecer melhor por que eu olhava a A19 no corredor e ela 'tava' sempre rindo, sempre brincando e eu não sabia pelo que ela passava. Assim como muitos me olham e eu sempre 'tô' brincando, rindo muito e tal, mas não sabe pelo que eu passo."*
A17: *"A gente tem que parar de ouvir o que os outros falam e confiar em nós mesmos."*
A18: *"Que eu não posso desistir, até em respeito a vocês."*

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Em nossa análise verificamos que a mensagem transmitida pelo filme e a discussão entre os pares trouxe uma reflexão positiva sobre confiar em si mesmo, ser persistente, saber ouvir o outro e a si mesmo. Notamos o fato dos participantes terem assistido ao filme de maneira ativa foi produtiva, pois durante a discussão sobre o filme, eles citavam as cenas que mais marcaram, as falas dos personagens e a análise que fizeram no andamento do filme.

A questão seguinte feita aos participantes foi: "O que vocês acham de utilizarmos o cinema o recurso didático gerador do debate para trabalhar as competências socioemocionais?" Abaixo as respostas de ambos os grupos (Quadro 20).

Quadro 20 – Respostas dos alunos sobre o filme como recurso.

O que vocês acham de ser o cinema o recurso didático gerador do debate para trabalhar as competências socioemocionais?
A2: "*No filme ele tinha o sonho de fazer o foguete e ele foi e persistiu. A forma como ele persistiu conta pra várias pessoas, tipo, a pessoa pode até tá pensando "como eu vou sair dessa, como eu vou conseguir isso", aí ela assiste o filme, vê como foi a perseverança da pessoa e pode mudar nela o agir dela praquela situação que ela tem."*
A5: *"Eu acho que o filme ele meio que, mostra pra gente, deixa a gente ver aquela parte que a gente não entende de um tempo, aí ele vai pega um exemplo, eu não sei o que é autoconfiança, não sei o que é um pessoa persistente, aí ele vai e dá um exemplo assim, aí ele te mostra tudo que é aquilo, a pessoa entende e aí ela muda, muda o conceito também. Entende realmente o que é quando ela vê."*
A6: *"Porque o filme é de certa forma completo, você vai ver, você vai ouvir, você vai sentir, você vai ver, como a A5 falou, o exemplo de uma pessoa naquele local, então de certa forma você vai aprender com essa pessoa que tá lá e vai tomar um conceito ou vai fazer uma reflexão."*

A7: *"Eu acho que seria ótimo porque no filme muitas vezes retrata uma coisa que a pessoa tá passando no momento e meio que mexe com a pessoa e ela meio que acaba chorando, deixando ela triste, pensativa e a questão do debate também seria bom porque ela iria jogar tudo que ela tá pensando sem medo."*
A8: *"Professora eu acho uma ideia muito legal porque vamos ver o filme e depois que acabar, a pessoa que tá coordenando tudo isso poderia falar: "Vocês vão ver esse filme mas com outros olhos, quero que vocês, depois que acabar, sentem e pensem em si próprios, que vocês se olhem, vejam o que vocês precisam melhorar, as coisas ao redor, o que vocês precisam fazer. Eu acho isso interessante.*"
A12: *"A gente consegue se identificar mais."*
A14: "*O livro demora muito e o filme explana de maneira mais objetiva, ele vai direto no foco. O filme expõe tudo o que você quer ver. É mais tocante."*
A17: *"É porque no filme a gente tá vendo. Parece mais uma coisa real."*
A18: *"No filme a gente vê a expressão, vê quando o tom de voz muda, talvez seja isso. Com o filme dá pra fazer no mesmo dia."*

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Os depoimentos dos alunos valida o potencial didático do filme e ressalta o fato de que poder ver o personagem vivenciando experiências que espelham suas realidades, promove a reflexão. A capacidade do filme de interagir com os sentidos e as emoções, facilita o acesso do professor ao aluno, permitindo o trabalho com as competências socioemocionais. O fato do aluno poder ver as reações dos personagens, as tomadas de decisão, propicia o espelhamento em seu contexto, mas para que a atividade alcance sua meta, o professor precisa ser sensível ao tema e perceber a turma com a qual está aplicando a atividade. A fala da aluna A5 trata a respeito do papel do professor enquanto mediador de uma atividade com filme e sobre a realização de um debate. Entendemos que a fala é relevante e de importante reflexão:

> *Eu acho que ia ser legal (ver o filme e debater) porque é um debate que tem em qualquer sala só que a diferença é que aqui tem gente que sabe o que vai acontecer. Como o A1 disse, ela (a pessoa) tá sabendo desde o começo o que ela vai ter que prestar atenção. E eu acho que os temas que a gente acaba falando nas suas aulas, toda vez que tem um debate de um filme, dificilmente a gente ia chegar e falar na sala de aula com algum professor. Até porque tem professores que começam a falar, falar e a pessoa se sente desmotivada a falar e também. Dá raiva de querer falar alguma coisa, não tenho paciência pra ficar falando o que o professor acha que é. Então assim, meio que numa mesa redonda mesmo que tenham três pessoas, como ele(A1) falou, é mais interessante do que ser algo obrigatório assim, na sala, porque aqui tu fala o que tu pensa se tu quiser, ninguém vai poder falar nada.*

Trabalhamos com o cinema como recurso tecnológico educacional e a experiência tem nos mostrado que é preciso que se estabeleça uma relação de confiança, respeito e afetividade para entre mediador e os participantes e dos participantes entre si. Havendo essa relação, as contribuições de ambos os lados será enriquecedora para a construção do autoconhecimento e

aprimoramento do “olhar o outro”. O mediador precisa ter o *feeling* de perceber quando parar, quando continuar, o momento certo de interceder, no caso de alguém não respeitar a oportunidade de abertura do outro. Gatti (2012, p.13) reitera nossa fala ao afirmar que “os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa”. Em ambos os grupos os participantes expuseram ideias, compartilharam experiências pessoais e se deixaram envolver na atividade.

Como foi dito anteriormente, o Grupo B permitiu que fossemos além do planejado e inserimos algumas perguntas extras que fornecessem um feedback com relação a SD. Indagamos os participantes a respeito de haver um debate após o filme, o que eles achavam. Abaixo o que foi dito (Quadro 21).

Quadro 21 – Respostas dos alunos sobre a ocorrência de um debate após o filme.

O que você acha de ser realizado um debate após o filme?
A2: *“Um debate é muito bom pra gente falar mais sobre o que a gente tem, que a gente deveria ver, no caso o filme de autoconfiança, me ajudou a ver muita coisa que eu preciso mudar e que tudo que a gente precisa pra algo acontecer na nossa vida é autoconfiança, então as vezes, vendo um filme com outro olhar pode até ser que se eu tivesse visto esse filme em casa, eu ia ver e “Ah, é um filme qualquer”, mas não, aqui a gente tendo o debate, sabendo o que é o filme, o que ele retrata e o que pode fazer de bem pra mim eu acho que é um ponto bom.*
A3: *“Olha eu acho bacana ser opcional mas nem tanto. Eu acho que deveria ser uma coisa estimulada gradativamente, com todos os alunos porque as vezes as pessoas elas não sabem que, é como essa questão da autoconfiança, a gente não consegue ver, ela não consegue ver que tá passando por um problema, que ela precisa de ajuda, então eu acho que deveria ser estimulado.”*
A4: “*Eu acho legal o debate depois do filme porque vai que eu não tenha uma coisa que outra pessoa tenha e ela acaba comentando sobre isso e eu paro pra pensar e a gente fica refletindo sobre o assunto.”*
A5: *“Eu acho que no debate assim, a gente compreende realmente o significado do tema sem tá alguém falando pra gente, a gente vai debatendo, vai trocando experiências, aí a gente compreende o significado da coisa, como o conceito de autoconfiança, que a gente acha que é uma coisa e chegou aqui descobriu que era outra, tinha gente que não via isso em si mesma e aí veio outra pessoa e falou “Não, tu tem isso”, então eu acho que essa é a vantagem de ter um debate assim sobre um filme que não seja dentro da sala.”*

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Questionamos também a respeito da quantidade de participantes e a fala do A1 resume a opinião do grupo:

> *Na minha opinião já dependeria muito porque, por exemplo, relacionando a sua própria pesquisa, eu posso colocar uma turma inteira dentro de uma sala e fazer assistir ao filme, mas do que adiante ter 40 alunos se 39 deles não estão realmente prestando atenção? Só estão lá, eles não estão vivendo, apenas existindo. Dessa maneira seria mais válido se fosse como algo opcional como os filmes de sexta-feira, tá lá dizendo que vai passar o filme e vai quem quer. Então da mesma maneira, dizer assim, qual o objetivo e o qual o filme em si, se as pessoas realmente quiserem ir, elas vão, elas já sabem o que vai acontecer.*

Os filmes exibidos as sextas-feiras, que o aluno se refere, fazem parte do projeto "Cine Clube" que tem como intuito o entretenimento de alunos e servidores do IFAM/CMDI e muitos dos filmes exibidos são escolhidos pelos espectadores. Concordamos com a opinião do aluno. Certa vez íamos apresentar um filme em um tempo de aula, de uma turma nossa, e um professor de uma outra turma precisou se ausentar da escola. Para que os alunos não ficassem sem aula a coordenação pediu que incluíssemos a turma desse professor em nossa atividade com o cinema. Tínhamos aproximadamente 50 alunos no auditório, fato que dificultou a qualidade da discussão, pois ocorrem conversas paralelas, saídas ao banheiro e para beber água. Já trabalhamos com turmas de 20, 30 alunos e é possível haver o controle do grupo, mas a importância da reflexão se dispersa pelos mesmos motivos citados acima.

Acreditamos que o total de 15 alunos é a quantidade ideal para um grupo de debate e aplicação das atividades. Gatti (2012, p.22) estipula a dimensão do grupo entre 6 a 12 participantes, pois "grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de troca de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também dos registros". A aluna A4 trouxe uma contribuição importante a respeito de como escolher os participantes de um grupo:

> *Seria bem mais interessante separar as pessoas, tipo como a senhora separou a gente, pelo que eu percebi foi a autoconfiança que a senhora trabalhou. Aí separar com esses temas, não sendo opcional, muitas delas sendo coletadas pra vir, não com muita gente e não sendo da mesma sala. É até contraditório, a gente convive com aquelas pessoas todos os dias mas, se eu tivesse na frente da maioria da minha turma, eu não ia conseguir falar as coisas que eu tô(sic) falando na frente deles.*

A fala da aluna é relevante para a reflexão do professor quando for planejar uma SD. Essa aluna fazia parte do grupo dos oito participantes: três não faziam parte do ciclo de amizade dela, e o restante eram pessoas da mesma sala de aula dela e faziam parte do ciclo de amizade dela. É interessante perceber que os laços de confiança estabelecidos no grupo, possibilitou a fluidez das discussões. Pela fala da aluna foi um ponto positivo do nosso planejamento a criação do grupo de acordo com a competência.

Continuando nossas indagações fizemos a seguinte pergunta: "E se antes do filme eu tivesse dito que o filme era sobre autoconfiança, isso teria influenciado o olhar de vocês com relação ao filme? Vocês acham que se eu tivesse dito que o filme era sobre autoconfiança teria sido melhor? Ou foi melhor agora no debate vocês perceberem que o tema era autoconfiança? O que seria melhor? Antes ou agora?" Fizemos essa pergunta pois somente no decorrer no debate foi lido e explicado o conceito de autoconfiança. O intuito desse questionamento era saber se fazia diferença para a discussão ler o conceito antes do início da RC. Abaixo as respostas dos alunos (Quadro 22):

Quadro 22 – Respostas dos alunos sobre a revelação da temática antes do filme

Expor o tema do filme antes de sua apresentação faz diferença?
A1: *"Se a senhora chegasse desde o começo e dissesse esse filme fala sobre autoconfiança a única coisa que eu ficaria procurando observar no filme seria "Agora ele foi autoconfiante", "Ele foi autoconfiante agora também", e eu já não conseguiria observar no filme situações que poderiam acontecer, trazer à tona pra realidade situações que aconteceram comigo e me reconhecer naquele filme, ou seja, observar outras coisas além da autoconfiança, além daquele tema que já foi dito desde o começo, observar elementos como por exemplo a teimosia, a força de vontade, existem várias coisas que podem ser observadas no filme além daquilo que é a proposta inicial."*
A2: *"Olha eu acho que se fosse comigo não teria muita diferença porque eu ia prestar no filme da mesma maneira."*
A4: *"Acho que comigo não ia dar certo falar antes por causa disso também, que eu ia querer prestar atenção só nas partes que ele foi autoconfiante e iria perder o resto do filme e ainda era capaz de eu nem conseguir observar porque comigo, não sei, eu não consigo forçar a minha mente, as coisas fluem na minha mente."*
A5: *"Eu acho que se a senhora falasse "Ah esse vai ser o tema", eu não iria olhar o todo do filme, a gente só prestaria atenção no fato, "Ah ele tá sendo autoconfiante aqui", a gente não prestaria atenção na história toda."*
A7: *"Eu acho que seria menos impactante porque se tu falasse do que se trata o filme antes mesmo dele começar, a pessoa não iria ter aquela surpresa, como eu posso dizer, o impacto mesmo, dentro dela mesmo. Acho que seria isso, não teria um impacto tão grande."*
A8: *"Eu acho que se falasse o tema antes seria meio que, a senhora ia falar "Esse vai ser o tema" e a pessoa não tem o conceito do que é e aí ia ser diferente, como a gente agora. A senhora falou o conceito todinho e aí a gente "Ah tinha isso no filme, tinha realmente isso", e se a senhora fala antes a pessoa pode não saber realmente o quê que é e vai entender a história meio que toda mal-entendida."*

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Deixar que o aluno leia o filme com seu olhar e que depois no debate exponha suas percepções, auxilia o professor a entender a visão do seu aluno, facilitando dessa forma o direcionamento da atividade ao foco da temática a ser abordada. No encaminhamento da discussão o professor, enquanto mediador, deve deixar que os participantes conduzam o debate entre si, intercedendo nos momentos de apresentar mais tópicos para estimular o debate, ou retomar o tema, por exemplo.

No Grupo A tivemos que interceder de maneira mais efetiva, expondo o que aconteceu de positivo na vida de Homer, sua superação, sua autoconfiança e persistência, pois em alguns momentos os participantes persistiam na discussão da relação entre pai e filho apresentada no filme. "A administração das emoções pode ser considerada mais produtiva quando começa com uma capacidade de abertura que permite que as emoções - aprazíveis e desprazíveis – entrem (em outras palavras, sejam percebidas e identificadas) no sistema de inteligência" (MAYER et al, 2002, p.92). O cinema é capaz de causar essa abertura às emoções ao sensibilizar com sua

narrativa de imagens e permite que o aluno fique mais suscetível a se conectar com os participantes no momento do debate. Ao se sentir tocado, ele pode expressar ou não suas emoções e cabe ao professor estar atento, pois mesmo que ele não demostre, tem como mobilizar esse aluno para participar do momento de reflexão, se houver a necessidade.

Com os dados coletados e analisados, voltamos ao início da pesquisa e aos objetivos que queríamos alcançar. Um deles era: **Planejar e implementar sessões didáticas utilizando o cinema como recurso didático sensibilizador para que o aluno perceba a importância das competências socioemocionais em sua formação.** Nós realizamos duas sessões didáticas e aplicamos os mesmos roteiros em ambas; a coleta de dados seguiu o mesmo procedimento e utilizamos o mesmo filme. Através do relato dos alunos pudemos averiguar que o cinema cumpriu seu papel ao sensibilizar os alunos e permitir que estivessem imersos no processo. O depoimento da aluna A2 demostra sua reflexão sobre o filme e a importância da discussão:

> *No caso o filme de autoconfiança, me ajudou a ver muita coisa que eu preciso mudar e que tudo que a gente precisa pra algo acontecer na nossa vida é autoconfiança, então as vezes, vendo um filme com outro olhar pode até ser que se eu tivesse visto esse filme em casa, eu ia ver e "Ah, é um filme qualquer", mas não, aqui a gente tendo o debate, sabendo o que é o filme, o que ele retrata e o que pode fazer de bem pra mim eu acho que é um ponto bom.*

Vemos na fala da aluna a riqueza da reflexão. Em seu questionário dos Domínios da Personalidade ela não tinha escolhido "Autoconfiança" e ao assistir ao filme, ouvir os colegas e ouvir a si mesma, ela percebeu "coisas que precisa mudar". Esse é o papel do educador, abrir o caminho, deixar as pistas para que eles desenvolvam o senso crítico e reflexivo.

O potencial do filme muitas vezes é subestimado pelo seu título, pela falta de planejamento e da mediação adequada. Temos visto em muitas sessões já realizadas que o cinema comove e emociona, mas para isso precisamos criar o clima, conquistar a confiança, envolver os participantes num clima de amizade e respeito. Esses elementos são construídos sessão a sessão, sendo necessário o professor ouvir o *feedback* dos participantes após as exibições.

Nosso outro objetivo era **encontrar meios para averiguar a sensibilização dos alunos com relação às competências socioemocionais**. O intuito era saber se haveria alguma mudança de pensamento dos alunos sobre si mesmos e sua autoconfiança e como poderíamos averiguar. Para Goleman (1995, 57), "Ao contrário dos famosos teste de QI, não há ainda nenhum 'formulário-a-ser-preenchido' que ateste 'uma contagem de inteligência emocional', e talvez nunca venha a existir". As evidências das mudanças nos participantes podem ser

baseadas em suas próprias falas, na afirmação de que refletiram sobre seus pensamentos e comportamentos e perceberam que precisavam mudar, como apresentamos no Quadro 17.

Segundo Santos (2014, p.27), "[...] atributos não cognitivos continuam maleáveis até a idade adulta e são tão importante quanto os cognitivos para a determinação do sucesso individual". Nossa opinião é de que, cada sessão didática contribui em diferentes aspectos nos indivíduos participantes e é preciso continuidade e consistência para mudanças visíveis.

Como vimos na sequência didática de Zin (2002), é interessante que se modele a competência-alvo e depois os alunos atuem representando a competência. Em nossa sessão didática tivemos a competência modelada pelo personagem, onde os alunos puderam ver a competência autoconfiança em vários personagens que apareceram na trama. Achamos viável a aplicação da sequência proposta por Zin, adaptando ao uso do cinema como o recurso modelador das competências socioemocionais.

Concluídas as análises passamos às nossas considerações sobre nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é um ato de doação e amor, mas também um ato técnico. Essa afirmação faz muito sentido em nossa caminhada profissional. Planejar uma aula, uma atividade ou projeto que envolva os alunos, com o intuito de promover o crescimento pessoal, profissional e social, é doar o seu melhor ao outro.

Lidar com 40 pessoas em uma sala de aula, cada uma com suas características pessoais, seus sonhos, os dissabores e alegrias da adolescência, é complexo e muitas vezes desgastante ao professor. Um contra todos. Que professor nunca se sentiu assim? E se houvesse mais empatia entre as partes? E se fosse ensinado na escola o pensar nos outros além de si mesmo?

Em nossa prática profissional pudemos constatar que a escola mantém o foco no desenvolvimento de competências cognitivas, mas o processo avaliativo dos alunos engloba notas, comportamentos e atitudes no contexto escolar e fora dele. A partir dessa realidade, é importante repensar o papel da escola na sociedade e sua contribuição para o crescimento do aluno.

O objetivo principal dessa pesquisa foi viabilizar o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do IFAM por meio do cinema. Além disso, pretendíamos planejar e implementar uma sessão didática para sensibilizar os alunos com relação a importância do ensino de competências socioemocionais por meio do cinema como o recurso tecnológico. Propomos ainda, averiguar a conscientização dos alunos com relação a competência "autoconfiança". Consideramos que nossos objetivos foram alcançados, pois planejamos e implementamos uma sessão didática, baseada na metodologia da pesquisa ação e nas técnicas de coleta de dados grupo focal e roda de conversa. Foi possível constatar, através da fala dos alunos, que o cinema alcança seu potencial educativo, no nosso caso, para o ensino de competências socioemocionais, sensibilizando o aluno a perceber características positivas e negativas dos personagens, promovendo o espelhamento em seu contexto de vida e a reflexão sobre seus comportamentos e atitudes.

Também tivemos como objetivo averiguar o quanto o aluno aprendeu na sessão didática e percebemos que não há métrica que possa medir o quanto um aluno ficou mais autoconfiante após o processo reflexivo, mas temos o depoimento dele como comprovação de que o cinema agiu como disparador da reflexão e da percepção da competência.

Pudemos averiguar também que é possível viabilizar a promoção de competências socioemocionais na escola com o cinema. Compreendemos pelas respostas dos alunos que

houve a sensibilização e a observação sobre que que é ser autoconfiante e a percepção deles de que é possível mudar.

Durante a roda de conversa, vimos a importância de se criar um clima de cumplicidade e respeito no momento da discussão, para que dessa forma os participantes se sentissem à vontade para falar e participar ativamente.

Nas resposta de alguns alunos foram citados filmes que haviam sido apresentados no projeto "Cinema e Transversalidade", um projeto que aplicamos com os alunos aos quais ministramos aulas, no qual as sessões didáticas são relacionadas a temas transversais. Nesse projeto os alunos são incentivados a "ver" o filme, ou seja, a olhar o filme ativamente, a ler nas entrelinhas, a correlacionar com sua realidade, buscando o espelhamento; nossa opinião é de que a participação nesse projeto propiciou o êxito da sessão didática, pois os alunos já sabiam "ver" o filme e estavam acostumados com rodas de conversa. Foi notória a diferença entre os alunos que já sabiam "ver" o filme e os que não sabiam.

Durante o processo de pesquisa, tivemos acesso a literaturas e relatos de experiência que comprovam que é possível ensinar a empatia, a organização, a autoconfiança, a persistência, entre outras competências socioemocionais. Para que o ensino dessas habilidades seja perceptível nos alunos é preciso que seja um desafio diário, programado, intencional e consistente, com o envolvimento de todos os membros que fazem parte do contexto escolar, incluindo também os pais.

Ensinar cada aluno a cuidar do seu bem estar, físico e mental, compreender a importância dos diversos papeis que tem que cumprir, descobrir seu potencial e reconhecer suas emoções e usá-las a seu favor, faz parte do papel social da escola. Vimos que a educação socioemocional é coadjuvante na formação de alunos ao possibilitar:

a. O desenvolvimento do senso de responsabilidade;

b. A descoberta de objetivos de vida e a persistência neles;

c. A tolerância e a demonstração de empatia;

d. O cuidado com a saúde física e mental, sua e dos outros;

e. O estabelecimento e a continuação de relações positivas;

f. A tomada de decisões responsáveis;

Além disso, a promoção de competências socioemocionais previne comportamentos de riscos, como por exemplo, o consumo de bebidas alcóolicas, o uso de drogas, a atividade sexual precoce e sem proteção, o bullying, a evasão escolar, entre outros. Para "tocar a cabeça e o coração" do aluno e sensibilizá-lo para o aprendizado de competências socioemocionais, pudemos nos certificar que o cinema é um recurso tecnológico possível de ser aplicado.

Durante nosso trabalho versamos sobre a importância da educação socioemocional para os alunos e seu reflexo para o bem-estar do próprio aluno e do coletivo; o professor faz parte desse contexto e assim como o aluno deveria buscar o desenvolvimento dessas habilidades. Nossa perspectiva é que esse estudo faça parte de um projeto sólido dentro do IFAM, visando transformar a realidade da qual fazemos parte, repercutindo em toda a comunidade acadêmica e em nossa sociedade. Esperamos ainda que esse estudo possa contribuir para reflexões sobre a importância da educação socioemocional e contribuir para que o cinema seja visto como um recurso tecnológico eficiente para o planejamento de projetos e aulas motivadoras e transformadoras.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Lair Cláudio Cerqueira de. **Projeto "Física Animada": uma abordagem centrada no aluno para o ensino da cinemática no Ensino Médio**. 2015.122 p. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) – Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2015.

AUR, Bahij Amin. **Educação Profissional: desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais.** B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 112-123, jan./abr. 2015.

BAZIN, André. **O que é cinema?** São Paulo: Cosac Naify. 2014. 416 p.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2012. 124 p. (Coleção Primeiros Passos)

BIOGRAPHY.COM EDITORS. Eadweard Muybridge Biography. set. 2015. Seção Pessoas. Disponível em: <http://www.biography.com/people/eadweard-muybridge-9419513#photographic-discovery>. Acesso em: 2 jul. 2016.

BLASCO, Pablo Gonzalez. Educação da afetividade através do cinema. 2ª ed. Curitiba: Instituto de Ensino e Fomento. 2006

BRASIL. Congresso. Senado Federal. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série Legislação; n. 159)

_____. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRITO, C. E. C. **A Física Dos Filmes De Hollywood: seria essa uma fonte segura de conhecimento?** 2011. TCC. Brasília, 2011.

CARVALHAL, Fernanda Caraline De Almeida. **Luz, Câmera, Educação! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar.** 2008. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2008.

_____. Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada - um novo olhar. **Mnemo Cine**. mai. 2009. Seção: História e Cinema. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/113-fernanda-caraline-de-a-carvalhal>. Acesso em: 24 de jun. 2016

CASEL,Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning . **CASEL Guide 2015.** Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition. Illinois, 2015.

CATALDI, Bruna. Girando e animando. **Anima Mundi**, Rio de Janeiro, maio. 2012. Disponível em: <http://www.animamundi.com.br/girando-e-animando/>. Acesso em: 2 jul. 2016.

CIRIACO, Douglas. O que é Stop Motion? **Tecmundo**, São Paulo, jun. 2009. Seção Player de vídeo. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>. Acesso em: 8 jul. 2016.

CURY, Augusto. **Inteligência Socioemocional**: a formação de mentes brilhantes. São Paulo: Escola da Inteligência. 2001.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Mec: Unesco, 2000.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 104p.

EDUCA. Thomas Edison apresenta o cinetoscópio. Seção Que dia é hoje. Disponível em: <http://www.oieduca.com.br/biblioteca/que-dia-e-hoje/thomas-edison-apresenta-o-cinetoscopio.html?snivelleduca=efaf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

ELIAS, Maurice J. **Academic and social-emotional learning**. Belgium: International Academy of Education (IAE), 2003.

FARIA, N. V.F. **A Linguagem Cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica**.2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente,2011.

FERNANDES, Sandro Luis. **Filmes em Sala de Aula – Realidade e Ficção**: Uma análise do uso do cinema pelos professores de história. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRIEDRICH, Simoni Priesnitz. **O Cinema Como Tecnologia Educacional: Contribuições para a Educação Ambiental**. 2012. 68 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, 2012.

FUSARI, José Cerchi. **A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor**. p. 32 São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: dois / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi ... [e outros]. - São Paulo: FDE, 2009. 96 p. : il.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brásilia: Liber Livro Editora, 2012.

GILL, Rosalind. Análise do discurso.In. GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. 65. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995

GUILHERME, Paulo. Professor no Brasil perde 20% da aula com bagunça na classe, diz estudo. **G1**. São Paulo. 01 mar. 2015. Disponível em: < http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/professor-no-brasil-perde-20-da-aula-com-bagunca-na-classe-diz-estudo.html>. Acesso em: 28.10.2017.

HOUAISS, Antonio (Ed.). Novo dicionário Folha Webster's: inglês/português, português/inglês. Co-editor Ismael Cardim. São Paulo: Folha da Manhã, 1996. Edição exclusiva para o assinante da Folha de S. Paulo.

IMDB. Émile Reynaud Biography. Disponível em: <http://www.imdb.com/name/nm0721526/bio>. Acesso em: 2 jul. 2016

INSTITUTO AYRTON SENNA. Organizações incentivam aproximação entre pesquisadores e programas educacionais. São Paulo, fev. 2015. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/organizacoes-incentivam-aproximacao-entre-pesquisadores-e-programas-educacionais>. Acesso em: 22 jun. 2016.

JOHN, Oliver P. SRIVASTAVA, Sanjay. The Big Five Trait Taxonomy: history, measurement and theoretical perspectives. In: PERVIN, L. and JOHN, O.P. **Handbook of personality: Theory and research**. 2 ed. New York: Guilford

KITZINGER, Jenny. The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. **Sociology of Health & Illness**. Vol. 16 No. 1. Oxford: Blackwell Publishers p. 103-121. 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.288 p.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011. 271 p. (Coleção Campo Imagético).

MAYER, John D; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R. Inteligência Emocional como Zeitgeist, como personalidade e como aptidão mental. In: BAR-ON, Reuven. **Manual de Inteligência Emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda De Conversa: Uma Proposta Metodológica Para A Construção De Um Espaço De Diálogo No Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MORÁN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação e Educação, São Paulo, (2): 27 a 35, jan./abr. 1995

MORETTIN, Eduardo Victorio**. Cinema educativo: uma abordagem histórica**. Comunicação e Educação, São Paulo, (4): 13 a 19, set./dez. 1995

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

NEMES, Ana. 175 anos de fotografia: conheça a história dessa forma de arte. **Tecmundo**, São Paulo, ago. 2014. Seção Fotografia e Design. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/fotografia-e-design/60982-175-anos-fotografia-conheca-historia-dessa-forma-arte.htm>. Acesso em: 28 jun. 2016.

NEPOMUCENO, Marcos. Colecionador digitaliza as primeiras animações da história!Veja!. **Anima Mundi**, Rio de Janeiro, dez. 2013. Disponível em: <http://www.animamundi.com.br/colecionador-digitaliza-as-primeiras-animacoes-da-historia-veja/ >. Acesso em: 2 jul. 2016.

NORONHA, Ana Paula Porto. et.al. Análise dos itens do Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Escalas da área estratégica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 415-422, maio/ago. 2007

NUNES, Augusto. Imagens em Movimento: O instante congelado. **Veja**, São Paulo, jun. 2013. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/feira-livre/imagens-em-movimento-o-instante-congelado-2/. Acesso em: 28 jun. 2016.

PORTO, Gabriella. Fotografia. **Infoescola**. Seção Artes. Disponível em: <http://www.infoescola.com/artes/fotografia/>. Acesso em:/ 28 jun. 2016.

PORVIR e Instituto Ayrton Senna. Especial Socioemocionais. Disponível em: < http://porvir.org/especiais/socioemocionais/> Acesso em: 10 abril 2016.

SANDIN ESTEBAN, M. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2010.

SANTORO, André. O cinematógrafo dos Lumière. **Guia do Estudante**, Brasil, fev.2007. Seção Aventuras na História. Disponível em:< http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/cinematografo-lumiere-435113.shtm>. Acesso em: 02 jul. 2016.

SANTOS, Daniel. **A importância socioeconômica das características de Personalidade**. Instituto Airton Senna. São Paulo: 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: um /Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi ... [e outros]. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/cinema/Cinema.aspx?menu=13&projeto=3>. Acesso em: 26 jul. 2016.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007. 222 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIRKUS, Sirje. **A brief history of emotional inteligence**. Tallinn University, 2009. Disponível em:< http://www.tlu.ee/~sirvir/IKM/Leadership%20Attributes/a_brief_history_of_emotional_intelligence.html>. Acesso em 27 set. 2017.

ZINS, Joseph E. GRACZYK, Patricia A. WEISSBERG, Roger P. PAYTON. John W. ELIAS, Maurice J. GREENBERG, Mark T. Critérios para avaliar a qualidade de programas escolares de Aprendizagem Social e Emocional. In: BAR-ON, Reuven. **Manual de Inteligência Emocional**: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Diagnóstico aplicado aos Professores do IFAM - Campus Manaus Distrito Industrial.

Prezado Professor,

Este questionário foi desenvolvido como parte integrante da pesquisa realizada no programa de mestrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), "Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico" (MPET), sob o título **"Cinema como recurso tecnológico para o desenvolvimento de competências socioemocionais",** pela mestranda Darlea Araújo de Souza, com a orientação do Prof. Dr. João dos Santos Cabral Neto.

O intuito deste instrumento é obter a opinião dos professores acerca de quais competências socioemocionais seriam relevantes a serem desenvolvidas nos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus-Distrito Industrial.

Este estudo se baseia na teoria dos chamados Cinco Grandes Domínios da Personalidade (***Big Five***), também conhecidos como Modelo de Cinco Fatores (MCF), Fatores Globais de Personalidade ou Cinco Grandes Fatores, modelo de organização de traços de personalidade que explicam grupos de comportamentos[8]:

1. **Conscienciosidade**: tendência a ser organizado, esforçado e responsável;
2. **Amabilidade**: tendência a agir de modo cooperativo e não egoístico;
3. **Estabilidade emocional**: previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor;
4. **Abertura a novas experiências**: tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais;
5. **Extroversão**: orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e a pessoas e coisas, ao invés do mundo interno da experiência subjetiva. (Aur, 2015, p.120)

[8] Segundo o Porvir (2014): (a) Quanto mais desenvolvidas as competências do domínio "Conscienciosidade", maior a influência positiva sobre: a longevidade, a felicidade, vida longe do crime, distância do tabagismo e melhoria do desempenho em matemática.
(b) Quanto menos desenvolvidas as competências do domínio "Amabilidade", maior a chances de ocorrer bullying.
(c) Quanto mais desenvolvidas as competências do domínio "Estabilidade Emocional", maior a influência positiva sobre: a felicidade. Quanto menos desenvolvida as competências, maior a chances de ocorrer o envolvimento com drogas na adolescência.
(d) Quanto mais desenvolvidas as competências do domínio "Abertura a experiências", maior a influência positiva sobre: a melhoria no desempenho em Português, o sucesso nas artes, e mulheres na chefia. Quanto menos desenvolvida as competências, maior a chances de ocorrer bullying.
(e) Quanto mais desenvolvidas as competências do domínio "Extroversão", maior a influência positiva sobre: a felicidade e mais tempo na escola.

Agradecendo desde já sua participação, nossa consulta é para saber:

Nome: .....

Disciplina ministrada: ☐ Núcleo técnico ☐ Núcleo Comum

Sexo: ☐ F ☐ M Idade: .....

I – Dentre os **Cinco Grandes Domínios da Personalidade** (***Big Five***), selecione **UM** domínio que você considera importante para o desenvolvimento dos alunos.

☐ Conscienciosidade
☐ Amabilidade
☐ Estabilidade emocional
☐ Abertura a experiências
☐ Extroversão

II – Selecione **UMA Competência Socioemocional** pertencente ao Domínio da Personalidade que você selecionou anteriormente.

1. Conscienciosidade:

☐ Compromisso
☐ Eficiência
☐ Organização
☐ Disciplina
☐ Batalha por objetivos
☐ Autonomia

2. Amabilidade:

☐ Simpatia
☐ Tolerância
☐ Confiança no próximo
☐ Obediência
☐ Empatia
☐ Objetividade
☐ Otimismo
☐ Modéstia

3. Estabilidade emocional:

☐ Resiliência
☐ Autocontrole
☐ Autoconfiança

4. Abertura a experiências:

☐ Sensibilidade
☐ Amplos interesses
☐ Fantasia
☐ Senso estético
☐ Curiosidade
☐ Originalidade

5. Extroversão:

☐ Entusiasmo
☐ Energia
☐ Acolhimento
☐ Assertividade
☐ Aventura

APÊNDICE B – Questionário Diagnóstico aplicado aos alunos do IFAM - Campus Manaus Distrito Industrial.

Prezado Aluno,

Este questionário foi desenvolvido como parte integrante da pesquisa que está sendo realizada no programa de mestrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), "Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico" (MPET), sob o título **"Cinema como recurso tecnológico para o desenvolvimento de competências socioemocionais",** pela mestranda Darlea Araújo de Souza, com a orientação do Prof. Dr. João dos Santos Cabral Neto.

O intuito deste instrumento é obter a opinião dos alunos acerca de quais competências socioemocionais seriam relevantes a serem desenvolvidas em sua formação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus-Distrito Industrial.

Este estudo se baseia na teoria dos chamados Cinco Grandes Domínios da Personalidade (***Big Five***), também conhecidos como Modelo de Cinco Fatores (MCF), Fatores Globais de Personalidade ou Cinco Grandes Fatores, modelo de organização de traços de personalidade que explicam grupos de comportamentos[9]:

1. **Conscienciosidade**: tendência a ser organizado, esforçado e responsável;
2. **Amabilidade**: tendência a agir de modo cooperativo e não egoístico;
3. **Estabilidade emocional**: previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor;
4. **Abertura a novas experiências**: tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais;
5. **Extroversão**: orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e a pessoas e coisas, ao invés do mundo interno da experiência subjetiva. (Aur, 2015, p.120)

[9] Segundo o Porvir (2014): (a) Quanto mais desenvolvidas as competências do domínio "Conscienciosidade", maior a influência positiva sobre: a longevidade, a felicidade, vida longe do crime, distância do tabagismo e melhoria do desempenho em matemática.
(b) Quanto menos desenvolvidas as competências do domínio "Amabilidade", maior a chances de ocorrer bullying.
(c) Quanto mais desenvolvidas as competências do domínio "Estabilidade Emocional", maior a influência positiva sobre: a felicidade. Quanto menos desenvolvida as competências, maior a chances de ocorrer o envolvimento com drogas na adolescência.
(d) Quanto mais desenvolvidas as competências do domínio "Abertura a experiências", maior a influência positiva sobre: a melhoria no desempenho em Português, o sucesso nas artes, e mulheres na chefia. Quanto menos desenvolvida as competências, maior a chances de ocorrer bullying.
(e) Quanto mais desenvolvidas as competências do domínio "Extroversão", maior a influência positiva sobre: a felicidade e mais tempo na escola.

Agradecendo desde já sua participação, nossa consulta é para saber:

Nome: .....

Curso: ..... Idade: .....

Sexo: ☐ F ☐ M

I – Dentre os **Cinco Grandes Domínios da Personalidade** (***Big Five***), selecione **UM** domínio que você considera importante para o seu desenvolvimento pessoal.

☐ Conscienciosidade
☐ Amabilidade
☐ Estabilidade emocional
☐ Abertura a experiências
☐ Extroversão

II – Selecione **UMA Competência Socioemocional** pertencente ao Domínio da Personalidade que você selecionou anteriormente.

1. Conscienciosidade:

☐ Compromisso
☐ Eficiência
☐ Organização
☐ Disciplina
☐ Batalha por objetivos
☐ Autonomia

2. Amabilidade:

☐ Simpatia
☐ Tolerância
☐ Confiança no próximo
☐ Obediência
☐ Empatia
☐ Objetividade
☐ Otimismo
☐ Modéstia

3. Estabilidade emocional:

☐ Resiliência
☐ Autocontrole
☐ Autoconfiança

4. Abertura a experiências:

☐ Sensibilidade
☐ Amplos interesses
☐ Fantasia
☐ Senso estético
☐ Curiosidade
☐ Originalidade

5. Extroversão:

☐ Entusiasmo
☐ Energia
☐ Acolhimento
☐ Assertividade
☐ Aventura

Glossário

Acolhimento: maneira de reagir, receber críticas; atender, aceitar pedidos, sugestões, etc.

Amabilidade: qualidade ou característica de quem é amável, delicado ou gentil; afabilidade, delicadeza, gentileza; delicadeza, gentileza.

Assertividade: que expressa segurança ao agir; que se comporta de maneira firme; que demonstra decisão nas palavras.

Autoconfiança: aquele que possui confiança em si próprio.

Autocontrole: capacidade de controlar ou de ter o domínio sobre seus próprios impulsos, emoções e paixões; controle sobre si mesmo; controle emocional ou expressão de equilíbrio diante de.

Autonomia: capacidade de governar a si próprio; liberdade, independência moral ou intelectual.

Aventura: Aventurar-se.

Compromisso: comprometimento; promessa formal; obrigação de caráter social; acordo realizado entre uma ou várias partes; obrigação; dever assumido com.

Confiança: sentimento de segurança na sinceridade ou na competência de alguém; otimismo, esperança; sentimento de segurança em relação a si mesmo; firmeza; crença ou fé de que determinadas expectativas se tornarão realidade.

Consciencioso: honesto; responsável; meticuloso, cuidadoso. Meticuloso; que expressa cuidado, minúcia, esmero: político consciencioso. Responsável; que se rege pela própria consciência: filho consciencioso. Honesto; que se comporta seguindo as regras éticas aceitas socialmente. Cuidadoso; que obedece regras; de realização detalhada: teoria conscienciosa; discurso consciencioso.

Curiosidade: desejo forte de ver, conhecer ou desvendar alguma coisa; desejo de aprender ou adquirir conhecimentos.

Disciplina: obediência aos preceitos, às regras e aos superiores; ordem, bom comportamento; Modo de agir que demonstra constância, método.

Eficiência: Capacidade de realizar tarefas ou trabalhos de modo eficaz e com o mínimo de desperdício; produtividade. Particularidade demonstrada por pessoas que conseguem produzir um ótimo rendimento, quando realizam alguma coisa; característica do que é eficaz.

Empatia: capacidade de partilhar sentimentos e emoções de outra pessoa. Ação de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias. Aptidão para se identificar com o outro, sentindo o que ele sente, desejando o que ele deseja, aprendendo da maneira como ele aprende etc. Identificação de um sujeito com outro; quando alguém, através de suas próprias especulações ou sensações, se coloca no lugar de outra pessoa, tentando entendê-la.

Energia: Firmeza, rigor, determinação: agir com energia; vigor, força física ou moral.

Entusiasmo: alegria; expressão profunda do sentimento de admiração, amor e paixão; sentimento de veemência expressada na fala e na escrita; dedicação ardorosa; paixão; sensação de prazer diante de algo extraordinário; grande contentamento; júbilo.

Extroversão: Atitude ou tipo de personalidade em que os interesses se dirigem sobretudo para os fatos externos, naturais ou sociais, mais que para experiências íntimas, ideias e sentimentos; qualidade da pessoa que expressa facilmente seus sentimentos e é receptiva ao comportamento dos outros; que expressa suas opiniões, ou sentimentos, com facilidade.

Fantasia: capacidade de criar pela imaginação; faculdade criadora pela qual o homem inventa ou evoca imagens por meio da imaginação

Modéstia: que não possui nem demonstra vaidade em relação a si mesmo, às suas próprias conquistas etc.; despretensão; qualidade do que está de acordo com os padrões éticos e morais da sociedade; compostura, decência, pudor; comedimento, moderação.

Obediência: ato ou efeito de obedecer; qualidade ou estado de obediente; disposição para obedecer.

Objetividade: qualidade de atitude ou de disposição de espírito daquele que vê as coisas como elas são, daquele que está isento de parcialidade, daquele que não se deixa influenciar por preferências, sentimentos pessoais etc;

qualidade do que é justo, de quem não toma partidos; característica da pessoa direta, de quem não usa subterfúgios; condição da pessoa que age rapidamente e não perde tempo com especulações.

Organização: ato ou efeito de organizar(-se).

Originalidade: inovação; qualidade do que nunca foi dito, feito, pensado; característica do que é completamente original, novo; capacidade criativa.

Otimismo: disposição, natural ou adquirida, para ver as coisas pelo bom lado e esperar sempre uma solução favorável das situações, ainda que as mais difíceis.

Resiliência: Habilidade de se adaptar com facilidade às intempéries, às alterações ou aos infortúnios; capacidade de rápida adaptação ou recuperação.

Sensibilidade: faculdade de experimentar emoções e sentimentos, principalmente de sentir compaixão, piedade, ternura pelo próximo; propriedade dos seres vivos de receber e perceber informações sobre as mudanças do meio externo e interno e de a elas reagir através de sensações; estesia; excitabilidade; demonstrar sentimentos; capacidade de sentir e captar o que existe no mundo e de expressá-lo criativamente.

Senso estético: discernimento e apreciação do belo.

Simpatia: afinidade entre duas ou mais pessoas pela semelhança e proximidade de sentimentos e pensamentos; relação estabelecida entre duas pessoas que, por sentimentos afins, sentem atração mútua e espontânea; impressão ou disposição favorável que alguém experimenta em relação a outrem que acabou de conhecer; atração por uma coisa, ideia, causa etc.; faculdade de sensibilizar-se com os mesmos sentimentos ou ideias de outrem; boa disposição e gentileza em atender às solicitações de alguém.

Tolerância: ação de tolerar, de aceitar ou suportar, com indulgência; clemência; disposição para admitir modos de pensar, de agir e de sentir diferentes dos nossos.

Fontes:

Aplicativo: Houais, Editora Moderna.

https://www.dicio.com.br

http://michaelis.uol.com.br

APÊNDICE C - Questionário Pré-filme.

Este questionário tem como finalidade levantar dados para a pesquisa "**CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**" sob a responsabilidade da pesquisadora Darlea Araújo de Souza, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM. Sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Obrigada pela participação.

Questionário Diagnóstico		
Nome:		
Idade:	Sexo: ( ) F ( ) M	Turma:

Parte 1

1. Você gosta de assistir filmes?

☐ Sim ☐ Não

2. Você tem o hábito de ir ao cinema?

☐ Sim ☐ Não

3. Qual o principal motivo de você ir ao cinema?

☐ Entretenimento ☐ Cultura ☐ Conhecimento

4. Como você reage aos filmes que assiste? Por exemplo, você se emociona com as personagens ou situações exibidas na tela?

.....

.....

.....

.....

5. Você já assistiu um filme que o motivou a fazer algo diferente ou provocou alguma reflexão? Qual foi o filme? Porquê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Parte 2

8.Você se considera uma pessoa autoconfiante, ou seja, que confia em si mesmo? Por que?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE D - Roteiro para a roda de conversa

Questões para a discussão

1. Você gostou do filme?
2. Que parte você mais gostou? Por quê?
3. Que personagem mais chamou sua atenção? Por quê?
4. Refletindo sobre o filme e o conceito de autoconfiança: você se considera uma pessoa que confia em si mesma? Por que?
5. Que personagem (ns) demostraram autoconfiança? Descreva as situações vivenciadas por esses personagens que demostraram essa competência.
6. Refletindo sobre o filme e o debate, o que você pode aprender?
7. Qual a sua opinião sobre ser desenvolvido um trabalhado na escola a respeito de competências socioemocionais?
8. Na sua opinião, de que forma a utilização de filmes como recurso didático, contribui para sua reflexão?

APÊNDICE E – Instruções aos participantes da roda de conversa

Observações e instruções aos participantes:

- Informar aos participantes que a pesquisadora vai atuar como moderadora e que a interação entre eles é importante para a realização do debate;
- Esclarecer que eles vão sentar ao redor de uma mesa para que possam se olhar no momento da interação, facilitar a comunicação;
- Explicar que as falas serão uma por vez para que seja feito o registro com clareza. Quem quiser se manifestar precisa levantar a mão;
- Deixar claro que podem discordar ou concordar uns com os outros e que todas as opiniões são importantes;
- Enfatizar a importância da seriedade da pesquisa.

APÊNDICE F – Mensagem motivacional.

Nosso medo mais profundo – Marianne Williamsom

"Nosso medo mais profundo não é que sejamos insuficientes.
Nosso medo mais profundo é que sejamos poderosos além da medida.
É nossa luz, e não nossa sombra
Que mais nos assusta.

Nós nos perguntamos
Quem sou eu para ser brilhante, maravilhoso, talentoso e fabuloso?
Na verdade, quem você é para não ser?
Você é um filho de Deus.

Se fingir pequeno
Não serve ao mundo.
Não há nada de luminoso em se diminuir
para que os outros não se sintam inseguros ao seu redor.

Todos nascemos para brilhar,
Como as crianças fazem.
Nós nascemos para manifestar
A glória de Deus que há dentro de nós.

Não é em apenas alguns de nós;
É em todos.

E conforme deixamos nossa própria luz brilhar,
inconscientemente, damos permissão aos outros para fazer o mesmo.
Conforme nos libertamos de nosso medo,
nossa presença automaticamente liberta os demais."

Versão original em Inglês:

'Our deepest fear is not that we are inadequate. Our deepest fear is that we are powerful beyond measure. It is our light, not our darkness, that most frightens us. We ask ourselves, who am I to be brilliant, gorgeous, talented, fabulous? Actually, who are you not to be? You are a child of God. Your playing small doesn't serve the world. There's nothing enlightened about shrinking so that other people won't feel insecure around you. We are all meant to shine, as children do. We were born to make manifest the glory of God that is within us. It's not just in some of us; it's in everyone. And as we let our own light shine, we unconsciously give other people permission to do the same. As we're liberated from our own fear, our presence automatically liberates others.'

Sobre a autora:

Marianne Williamson é uma autora e conferencista de renome internacional. Os seus livros são grandes best-sellers em todo o mundo, inspirando milhões de pessoas. Há mais de 20 anos que realiza conferências sobre espiritualidade e metafísica um pouco por todo o mundo. Dedica-se ainda a diversas obras de beneficência, prestando apoio a doentes terminais e tomando parte em campanhas pelo pacifismo e a não-violência. Começou recentemente a fazer um programa diário sobre o texto clássico da espiritualidade da Nova Era, O Curso em Milagres, no programa de rádio Oprah and Friends.

Fonte: https://www.wook.pt/autor/marianne-williamson/26169

ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o(a) professor(a) para participar da Pesquisa "**CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**" sob a responsabilidade da pesquisadora Darlea Araújo de Souza, CPF 636.768.772-68, R.G. 1302981-9, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM. A pesquisa pretende desenvolver metodologias de aprendizagem mais efetivas no ensino do referido assunto. Sua participação é voluntária e se dará por meio deste questionário. Não existem riscos ocupacionais decorrentes de sua participação na pesquisa. Se depois de consentir o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Não haverá qualquer espécie de remuneração em decorrência da participação na pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável.

☐ Sim, eu concordo com os termos acima.

☐ Não, eu não concordo com os termos acima.

_____

Assinatura do Participante

RG.:

Manaus, _____

ANEXO B - Termo de cessão de uso de imagem

Cedo, total e definitivamente, a utilização de minha imagem e som de voz como participante da pesquisa "**CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**", mantendo o nome em sigilo, para fins de divulgação de pesquisa científica, pelos veículos de comunicação das instituições participantes do projeto. Declaro, ainda, que a cessão de direitos de uso de imagem e som de voz aqui ajustada tem caráter definitivo, sem qualquer remuneração por isso, autorizando a sua reprodução e transmissão em número indeterminado de vezes, por qualquer meio de comunicação existente.

☐ Sim, eu concordo com os termos acima.

☐ Não, eu não concordo com os termos acima.

_____

Assinatura do Participante

RG.:

Manaus, _____

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o(a) aluno(a) para participar da "**CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**" sob a responsabilidade da pesquisadora Darlea Araújo de Souza, CPF 636.768.772-68, R.G. 1302981-9, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM. A pesquisa pretende desenvolver metodologias de aprendizagem mais efetivas no ensino do referido assunto. Sua participação é voluntária e se dará por meio deste questionário. Não existem riscos ocupacionais decorrentes de sua participação na pesquisa. Se depois de consentir o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Não haverá qualquer espécie de remuneração em decorrência da participação na pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável.

☐ Sim, eu concordo com os termos acima.

☐ Não, eu não concordo com os termos acima.

_____	_____
Assinatura do Responsável	Assinatura do Participante
RG.:	RG.:

Manaus, _____

ANEXO D - Termo de cessão de uso de imagem

Cedo, total e definitivamente, a utilização de minha imagem e som de voz como participante da pesquisa "**CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**", mantendo o nome em sigilo, para fins de divulgação de pesquisa científica, pelos veículos de comunicação das instituições participantes do projeto. Declaro, ainda, que a cessão de direitos de uso de imagem e som de voz aqui ajustada tem caráter definitivo, sem qualquer remuneração por isso, autorizando a sua reprodução e transmissão em número indeterminado de vezes, por qualquer meio de comunicação existente.

☐ Sim, eu concordo com os termos acima.

☐ Não, eu não concordo com os termos acima.

_____	_____
Assinatura do Responsável	Assinatura do Participante
RG.:	RG.:

Manaus, _____