

INTERSECÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CINEMA E PEDAGOGIA CULTURAL: O QUE SE ENSINA E APRENDE A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DO HORROR

INTERSECTIONS BETWEEN EDUCATION, CINEMA AND CULTURAL PEDAGOGY: WHAT IS TAUGHT AND LEARNED THROUGH PEDAGOGIES OF HORROR

INTERSECCIONES ENTRE EDUCACIÓN, CINE Y PEDAGOGÍA CULTURAL: LO QUE SE ENSEÑA Y APRENDE PARTIR DE LAS PEDAGOGÍAS DEL TERROR

FORTES, Lucas Bitencourt¹ 

MASSOLA, Gisele² 

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de³ 

RESUMO

Na contemporaneidade, não somente escolas e espaços educacionais, mas também outros locais podem produzir conhecimento, saberes e visões de mundo, produzindo pedagogias culturais. Busca-se compreender quais pedagogias e significados são produzidos a partir do cinema, mais detidamente, do gênero horror. As bases teórico-metodológicas vinculam-se ao entendimento de pedagogia cultural sob a perspectiva dos Estudos Culturais em Educação. Evidencia-se como as pedagogias são acionadas e que o uso do horror em si transcende o afeto de horror unicamente, pois são diversos os sentimentos e sensações, como medo e desconforto, que se fazem presentes no espectador.

Palavras-chave: Educação; Estudos Culturais; Pedagogia Cultural; Cinema; Horror.

ABSTRACT

In contemporaneity, not only schools and educational spaces, but also other places can produce knowledge, worldviews and, thus, cultural pedagogies. We have attempted to understand which pedagogies and meanings the cinema has produced, particularly regarding the horror genre. The theoretical-methodological bases are linked to the understanding of cultural pedagogy from the perspective of Cultural Studies in Education. The results have evidenced the way that pedagogies are activated and that the use of horror transcends the affection of horror for its own sake, as the viewer experiences several feelings and sensations, such as fear and discomfort.

Keywords: Education; Cultural Studies; Cultural Pedagogy; Cinema; Horror.

RESUMEN

En la contemporaneidad, no solo las escuelas y los espacios educativos, sino también otros lugares, pueden producir conocimiento, saberes, cosmovisiones y pedagogías culturales. Se busca comprender qué pedagogías y sentidos se producen desde el cine, más específicamente, desde el género de terror. Las bases teórico-metodológicas están vinculadas a la comprensión de la pedagogía cultural desde la perspectiva de los Estudios Culturales en Educación. Es evidente cómo se accionan las pedagogías y que el propio uso del terror trasciende la emoción de terror únicamente, pues varios sentimientos y sensaciones, como el miedo y el malestar, se hacen presentes en el espectador.

Palabras clave: Educación; Estudios Culturales; Pedagogía Cultural; Cine; Terror.

¹ Universidade Luterana do Brasil – ULBRA – Rio Grande do Sul – Brasil.

² Universidade Luterana do Brasil – ULBRA – Rio Grande do Sul – Brasil.

³ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – Rio Grande do Sul – Brasil.

INTRODUÇÃO

O cinema, compreendido não unicamente como forma de arte e de entretenimento popular, é um meio em que a representação produz pedagogias. Como artefato cultural, o filme é produzido na cultura, ao mesmo tempo em que a afeta, seja como crítica ou sustentação da realidade em que se insere. As imagens do cinema “colocam em relação o real e o imaginário através de um mecanismo que permite uma dupla articulação da consciência, no qual o espectador percebe a ilusão, mas também o dinamismo da realidade” (CODATO, 2010, p. 53). Diferentemente da escrita, para compreensão da linguagem cinematográfica, não se faz necessário domínio prévio e pleno de códigos e estruturas, já que ela está ao alcance de todos e a habilidade para interpretá-la é desenvolvida desde muito cedo, sobretudo em sociedades audiovisuais (DUARTE, 2002). Isto colabora para que o cinema se apresente como um dispositivo pedagógico, ou mesmo de governabilidade, por produzir sentidos sobre a realidade que representa.

Reflexões sobre nuances da centralidade da imagem para o cinema ajudam-nos a tensionar o olhar sobre vieses formativos e pedagógicos. Se, no passado, antes mesmo da compreensão do mundo por meio de códigos e escritos, o homem pintava, desenhava e educava seu olhar por meio de imagens, com o passar do tempo, estas vieram a perpassar “a vida cotidiana de indivíduos e de organizações sociais, interferindo nas relações entre os homens com o visível e o invisível” (MONTEIRO, 2013, p. 4). Assim, a cultura visual é dominada pela imagem, proveniente, por exemplo, de filmes, televisão, fotografias, câmeras (DU GAY *et al.*, 1997), ocupando um lugar central na contemporaneidade.

Olhando para o cinema e suas dimensões pedagógicas, compreende-se que, na contemporaneidade, não somente escolas e espaços especificamente educacionais, mas também outros locais, como o cinema, podem manifestar-se como espaços de produção de conhecimento, saberes e visões de mundo, produzindo pedagogias culturais. O cinema apresenta-se como um artefato importante de construção e preservação de identidades, possibilitando que temas contemporâneos sejam problematizados (DUARTE, 2002) e enquadrando atos de representação, compreensão e reconhecimento (SIMON, 2013). Propomo-nos, aqui, a apresentar um aprofundamento e corroboração dos estudos sobre o cinema como pedagogia cultural geradora de significados e entendimentos. Dada a capacidade do cinema de educar o espectador, sua abordagem torna-se pertinente tanto aos estudos de mídia quanto aos de educação.

Neste texto – parte de uma investigação de Mestrado em Educação recentemente concluída –, busca-se compreender quais pedagogias e significados são produzidos pelo cinema, mais detidamente do gênero horror, e tensionar olhares para a relação entre cinema, pedagogia cultural e educação, considerando seus entrelaçamentos. Para tanto, reuniu-se um conjunto de cinco teses e duas dissertações a partir de pesquisas em plataformas⁴ (valendo-se dos seguintes descritores de buscas: “Estudos Culturais”, “cinema”, “representação”, “pedagogias culturais” e “horror”) além de publicações, artigos, capítulos e periódicos *on-line* a fim de rastrear definições e sentidos atribuídos às “pedagogias do horror”. As bases teórico-metodológicas das discussões vinculam-se

⁴ Entre elas: Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Repositório Digital da LUME/UFRGS, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Banco de Teses e Dissertações da ULBRA.

ao entendimento de pedagogia cultural sob a perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação. Compreende-se que a produção cultural se torna um negócio, sendo possível encontrar empresas e corporações de entretenimento que investem na produção e distribuição do cultural, alterando a forma como o produto é construído e veiculado (DU GAY *et al.*, 1997). O entrelaçamento do mercado com o cinema destina-se a fins econômicos, ou mesmo ideológicos, porém, não deixa de incentivar e investir na produção de significados, imagens, informação, sentidos e indagações (FISCHER, 2001).

CINEMA COMO PEDAGOGIA CULTURAL

Aproximando-nos dos tensionamentos que adentram as esferas do cinema e da educação, o olhar volta-se para as pedagogias culturais, isto é, de práticas culturais que, mediante um conjunto emergente de condições econômicas, sociais e culturais objetivam discutir os processos de práticas visuais, verbais e textuais pelos quais as pessoas compreendem a si mesmas, as outras pessoas e o ambiente onde estão inseridas (GIROUX, 2013). Trata-se de uma problematização das heranças da pedagogia e de “um conceito que se atualiza constantemente para atender aos chamados e apelos socioculturais, históricos, políticos e econômicos, de modo a produzir sujeitos a serem conduzidos para viver e habitar esse tempo-espço preciso” (ANDRADE; CAMOZZATO; CARVALHO, 2016, p. 10). Esse conceito é decorrente do pressuposto, conforme referido anteriormente, de que a educação ocorre em uma variedade de locais sociais, ou seja, ultrapassando os espaços estritamente educacionais e tradicionais, migrando para novos espaços socioculturais e políticos, e fazendo com que a pedagogia esteja presente em qualquer lugar onde o conhecimento seja produzido e que ocorra a possibilidade de tradução de experiências e de construções de verdades (STEINBERG, 2015).

Desse modo, amplia-se a compreensão dos espaços tidos como pedagógicos, podendo ser: bibliotecas, museus, jornais, anúncios publicitários, videogames e, mais especificamente, como o que se propõe neste texto, o cinema. Com isso, diminuem as fronteiras entre o conhecimento acadêmico e escolar e o conhecimento cotidiano e de massa (SILVA, 2010; STEINBERG, 2015). Tal compreensão “permite destacar que é por meio do gerenciamento da cultura por parte de instituições que não a escolar, que a cultura tem se tornado um recurso pedagógico” (ANDRADE, 2016a, p. 67-68).

[...] parece-nos produtivo pensar que as pedagogias estão compreendidas nos processos que nos tornam sujeitos de determinado tempo em um contexto determinado e situado. Há, nesse sentido, muitos espaços e artefatos disponíveis para que as pedagogias funcionem e, com isso, possam propiciar que os sujeitos aprendam a se modificar e estabelecer relações consigo e com o mundo que os cerca (ANDRADE; CAMOZZATO; CARVALHO, 2016, p. 11).

Com base nessas compreensões, “outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação de identidade e da subjetividade” (SILVA, 2010, p. 139). Nelas, torna-se possível questionar e discutir criticamente “os diversos discursos e práticas culturais, bem como os meios populares de comunicação com os quais

interagem em sua existência cotidiana” (GIROUX, 2013, p. 85). Portanto, “os sujeitos são educados e subjetivados não apenas pelas (e nas) atividades escolares, mas também por (e em) todas as experiências que envolvem interação com os indivíduos, objetos, ambientes sociais e culturais” (SILVA, 2017, p. 160). Essa lógica possibilita que se pense uma pedagogia cultural como

[...] qualquer emissor de discursos ou práticas que se organize na direção de ordenar, classificar, diferenciar, explicar ações, comportamentos, bem como que delinhe corpos e mentes; entende-se, assim, que existe pedagogia em qualquer lugar em que se produz conhecimento, em que se difundem experiências, mesmo que as proposições pareçam ser irrelevantes (SILVA, 2017, p. 160).

Uma pedagogia cultural relaciona-se intrinsecamente com a construção de conhecimento, subjetividades e relações sociais. Considera-se, portanto, que o cinema se enquadra como uma pedagogia cultural, pois, a partir de suas representações, carrega a capacidade de produzir identidades, construir conhecimentos, elaborar subjetividades, instigar e ensinar determinados hábitos ou costumes e mesmo marcar e valorar diferenças (ANDRADE, 2016a; SILVA, 2017). Em outras palavras, o cinema ensina “modos de ser e de estar no mundo”, o que contribui “para a formação, a educação e a produção dos saberes dos sujeitos na contemporaneidade” (CÔRREA; FREITAS, 2016, p. 107). O cinema, portanto, é detentor de uma pedagogia, pois ensina e posiciona os sujeitos; a partir disso, compreende-se como a política cultural se manifesta e como se produzem arranjos sociais (ANDRADE, 2016b; GIROUX, 1999). Cabe referir, ainda, a centralidade assumida pela imagem – e, portanto, pelas produções de cinema –, por meio da incorporação das tecnologias audiovisuais, para pensar a organicidade em um contexto mais atual, além do simples suporte, como algo que “constitui, manifesta e transforma nossos modos de viver, de lidar com as informações que nos chegam e com a produção vertiginosa do que chamamos realidade” (ANTUNES; ALVES; MORAES, 2020, p. 201).

Logo, tomando o cinema como uma pedagogia cultural, as análises devem ir além de simplesmente mostrar se ele reproduz ou silencia uma ideologia, devendo salientar também o quanto ele é produtivo e pedagógico (ANDRADE, 2016b). Em uma sociedade na qual a mídia é dominante, com seu vasto repertório de imagens, sons e espetáculos, as produções são um pouco mais do que parecem e tornam-se “uma fonte profunda e muitas vezes não percebidas de pedagogia cultural: contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – o que não” (KELLNER, 2001, p. 7). Pode-se considerar, então, que as produções cinematográficas têm a capacidade de evocar sentimentos e de produzir sentidos e significados.

Devido à multiplicidade de lugares onde agora se pode observar uma proliferação de verdades, também há um deslocamento no funcionamento e na definição da pedagogia (CAMOZZATO, 2012). Associada a essa expansão do pedagógico na contemporaneidade, considera-se a disseminação das pedagogias adjetivadas (ANDRADE, 2016a), isto é, a pluralização das pedagogias, pois há a emergência de novos conceitos, os quais, “inclusive, realçam ainda mais o papel da cultura como produtiva ferramenta que atua na formação do sujeito” (ANDRADE, 2016a, p. 169), não fazendo sentido pensar em uma única pedagogia.

Neste sentido, a adjetivação, mais do que modismo, ajuda a alargar o entendimento do que se conhece como pedagógico, contribuindo para que refinemos a nossa compreensão e possamos ver outros espaços, para além dos escolares, como espaços pedagógicos. Exemplo disso são os casos da pedagogia da mídia ou as pedagogias do consumo, que destacam que estes espaços ou estas condições típicas do tempo presente, são pedagógicos, produzem efeitos na constituição dos sujeitos (ANDRADE, 2016a, p. 175, 176).

Fala-se de um marcador da pluralidade pedagógica, o que demonstra que a pedagogia existe das mais diversas maneiras. “Trata-se de pensar em pedagogias que coexistem na sociedade contemporânea. Nos embates em torno da significação, muitos modos de representar e compreender o real se avolumam” (CAMOZZATO, 2012, p. 129). A adjetivação representa um movimento do conceito de pedagogias culturais, em vista da necessidade de novas tentativas para interpretar, ler e aprender a realidade. Surgem novos termos e conceitos como forma de “nomear e de capturar práticas em campos onde uma vontade de pedagogia se manifesta” (ANDRADE, 2016a, p. 169); daí a possibilidade de depararmo-nos com uma pedagogia do consumo, do corpo, dos monstros, da mídia, entre outras compreensões de pedagogia.

A combinação de substantivo e adjetivo, presente nas pedagogias referidas, pode ser infinita, bem como as matrizes teóricas às quais se vinculam. Contudo, a ideia de que a educação se dá em variados espaços e contextos possibilitou que emergissem, no referencial de tendência culturalista, mas não apenas nele, outras denominações inventando pedagogias em ação no interior da cultura. Estes outros conceitos, em geral focados em um aspecto, buscam destacar determinadas aprendizagens efetivadas na e pela cultura (ANDRADE, 2016a, p. 169).

Este debate em torno da dimensão que a pedagogia adquire na contemporaneidade possibilita que pensemos pedagogias específicas dentro do cinema, pois, se o cinema é uma pedagogia cultural, o cinema de horror não seria detentor de pedagogias específicas? Dentro da concepção de que há múltiplas pedagogias proliferando e atuando, pode-se dizer que sim. Porém, que pedagogias seriam essas? Parte-se da ideia da proliferação de pedagogias adjetivadas (ANDRADE, 2016a), para se pensar nas pedagogias do horror, tendo em vista que, independentemente do gênero, “ao produzir sentidos, as narrativas fílmicas ensinam certas lições, produzindo também saberes” (CORRÊA; FREITAS, 2016, p. 108).

INTERFACES DAS PEDAGOGIAS DO HORROR: TRANSITANDO ENTRE CONFLITOS, MEDOS E MONSTROS

Para fins de melhor entendimento, propomo-nos a pensar as pedagogias do horror a partir de três aspectos. O primeiro trata da reflexão e compreensão do contexto no qual uma produção foi realizada. O gênero de horror representa os medos de uma determinada sociedade em determinado período, o que, conseqüentemente, faz com que quem o consome compreenda, problematize e pense a sociedade onde se insere (BARROS, 2015). O gênero surge em épocas de tensão social e expressa angústias desse tempo (CARROLL, 1999). O horror tem a “capacidade de incorporar ou assimilar angústias sociais genéricas em sua iconografia de medo e aflição” (BARROS, 2015, p. 7), proporcionando reflexões e alertas relativos a “valores, temores e anseios da sociedade em que os indivíduos estão inseridos” (SILVA, 2017, p. 46). Como salienta Silva:

Muitas vezes as produções cinematográficas ou televisuais se ocupam de filmes ou séries que focalizam questões ou tratam de problemáticas que afligem as sociedades contemporâneas, promovendo importantes críticas sociais ou assumindo a defesa de algumas posições que objetivam resolvê-las. Estas mídias incorporam metaforicamente, principalmente em filmes que focalizam catástrofes, ou mais recentemente os que têm como protagonistas zumbis, monstros ou outros seres fantasmagóricos, problemáticas sociais, destacando medos e dilemas que perpassam o cotidiano objetivando promover reflexões sobre a realidade (2017, p. 15).

Compreende-se que as produções do gênero se vinculam com problemáticas e conflitos, sejam eles políticos, econômicos ou socioculturais. Os indivíduos por trás de tais produções “se inspiram em situações tais como as apontadas captando-as e transmitindo sinais, a partir dessas, que parecem estar invisíveis a muitos olhos desatentos, permitindo, assim, que análises socioculturais chamem a atenção para situações ‘reais’” (SILVA, 2017, p. 158). Portanto, além do potencial de crítica e de estética, há o de suscitar questões culturais, sociais e políticas, o que seria uma das razões de o gênero ser, muitas vezes, alvo de moralismos e mesmo de censura (SÁ, D., 2017). Esse primeiro aspecto refere-se à relação que a produção do gênero de horror tem com o contexto a partir do qual ela surge, evidenciando problemáticas socioculturais, políticas ou econômicas e propiciando reflexões e alertas ao espectador.

O segundo aspecto é o do aprendizado a partir do enfrentamento e exteriorização de medos, angústias e traumas. Parte-se da premissa de que, no gênero de horror, há uma “mistura paradoxal de afetos, percepções, sentimentos e pensamentos” (MELO, 2017, p. 40), contando com reverberações físicas, como tremores, contrações musculares, calafrios, gritos involuntários e taquicardia (CARROLL, 1999; MELO, 2017). Isto, por si só, faz com que se pense no paradoxo do gênero de horror: provoca atração, ao mesmo tempo em que pode produzir medo e repulsa (CARROLL, 1999). Isso leva a pensar por qual razão as pessoas são atraídas por algo que lhes é repulsivo e por que nunca faltam consumidores para esse tipo de produção (MELO, 2017; SÁ, J., 2017).

Pode-se argumentar, de forma simples e objetiva, que, ao mesmo tempo em que o horror toca em temas universais, contribui para que sejam lembrados os medos mais íntimos de cada um (SÁ, J., 2017). Contudo, as respostas para essas questões não se resumem a algo tão simples e podem ir um pouco mais além. Pode-se conceber a ideia de que os fãs de horror são atraídos por um entretenimento horripilante por possuírem a tendência adaptativa de encontrar prazer no fazer-de-conta e se permitirem experimentar emoções consideradas negativas e intensas dentro de um contexto seguro. Assim, o horror torna-se prazeroso quando permite lidar com emoções negativas enquanto se desenvolvem estratégias de enfrentamento (CLASEN, 2017; CLASEN, 2018). A compreensão desse paradoxo estaria na própria natureza humana:

[...] os humanos evoluíram para encontrar prazer em situações que nos permitem experimentar emoções negativas em um contexto seguro. Você pode ver esses elementos de horror em jogos infantis. Pegue o esconde-esconde, por exemplo, que é uma simulação de uma interação predador-presa. A criança se esconde e o adulto finge ser um troll ou um predador, procurando a criança enquanto rosna como uma fera perigosa. Essa simulação fornece à criança informações cruciais sobre como evitar se tornar uma presa, e as crianças tendem a achar esse tipo de atividade profundamente satisfatória, presumivelmente porque lhes dá uma experiência segura de um cenário potencialmente catastrófico. Eles acham

prazeroso, e o prazer é a maneira da evolução de nos motivar para o comportamento adaptativo (CLASEN, 2018, n.p., tradução dos autores⁵).

Clasen (2017) articula a ideia de que o horror explora antigos mecanismos de defesa; trata-se, assim, de um sistema de medo evoluído, que contribui para proteger os indivíduos do perigo e garantir-lhes a sobrevivência. O autor diz que o horror refina as habilidades de enfrentamento, isto é:

[...] os humanos são excepcionalmente imaginativos e usamos nossa imaginação evoluída para viajar para mundos virtuais cheios de perigos. Quando lemos um romance de terror ou assistimos a um filme de terror, reagimos às situações perigosas e horríveis que estão sendo retratadas. Identificamo-nos com os personagens fictícios que enfrentam ameaças aterrorizantes. Sentimos repulsa à visão ou descrição do zumbi apodrecido e terror à representação de um monstro lovecraftiano com tentáculos. Passamos por uma série de emoções enquanto assistimos ou lemos, e por meio dessa experiência aprendemos algo sobre nossas próprias respostas. O horror nos fornece insights sobre nós mesmos e sobre os cantos escuros do mundo, e nos permite desenvolver e refinar habilidades de enfrentamento que podem ser críticas mais tarde na vida (CLASEN, 2018, n.p., tradução dos autores⁶).

Essa perspectiva pode alinhar-se, ao menos em parte, ao proposto por Melo (2017), que pensa o expurgo de sentimentos ou pulsões negativas a partir do horror que se presencia. Mediante um processo de projeção-identificação, em que o telespectador se projeta na tela e se identifica com o personagem/protagonista, vivencia-se o horror, e ocorre um processo de catarse, que seria “quando suas emoções e sensações mais violentas são exteriorizadas de um modo ‘inofensivo’, sem causar nenhum mal a outrem ou a alguma coisa, e no final da sessão, o efeito é de alívio” (p. 22). Como Melo salienta:

Todo fã de horror assiste aos filmes partindo de diferentes experiências e de um conjunto exclusivo de medos que resultam em sistemas de crenças pessoais moldadas por suas memórias. O público pode se identificar com o monstro/agressor ou a vítima, tem níveis de alta ou baixa empatia, experimenta diferentes graus de medo e pode buscar ou evitar a sensação física ou excitação fisiológica. Portanto, o indivíduo procura esses filmes por inumeráveis razões. Esse grande leque de opções permite que o espectador enfrente seus medos, identificando a fonte do terror, de modo que ele pode nomeá-la e vencê-la (2017, p. 94).

⁵ Trecho original: “[...] that humans evolved to find pleasure in situations that allow us to experience negative emotions in a safe context. You can see these elements of horror in children’s games. Take hide-and-peek for example, which is a simulation of a predator-prey interaction. The kid hides and the adult pretends to be a troll or a predator, searching for the child while growling like a dangerous beast. This simulation gives the child crucial information about how to avoid becoming prey, and children tend to find that kind of activity deeply satisfying, presumably because it gives them a safe experience of a potentially catastrophic scenario. They find it pleasurable, and pleasure is evolution’s way of motivating us toward adaptive behaviour” (CLASEN, 2018, n.p.).

⁶ Trecho original: “[...] humans are uniquely imaginative, and we use our evolved imagination to travel into virtual worlds that are full of danger. When we read a horror novel or watch a horror film, we respond to the dangerous and horrifying situations that are being depicted. We identify with the fictional characters who confront terrifying threats. We feel revulsion at the sight or description of the rotting zombie, and terror at the depiction of a tentacled Lovecraftian monster. We go through a range of emotions as we’re watching or reading, and through that experience we learn something about our own responses. Horror provides us with insights into ourselves and into the dark corners of the world, and it lets us develop and refine coping skills that may be critical later in life” (CLASEN, 2018, n.p.).

Sobre as experiências, com base em Melo (2017), torna-se pertinente pensar o que Gumbrecht (2010) compreende como “experiência estética”, isto é, aquilo que nos proporciona sensações de intensidade que não são passíveis de serem encontradas nos mundos histórica e culturalmente específicos de nosso cotidiano. De tal forma, “a experiência estética pode funcionar como sintoma das necessidades e dos desejos pré-conscientes que existem em determinadas sociedades” (p. 128). Pode-se considerar a experiência estética como uma interrupção do cotidiano, um estranhamento da experiência comum, pequenas crises, ou ainda, desvios das normas sob as quais o indivíduo está acostumado a viver (CELINSKI, 2017).

A experiência estética contribui para que se pense essa experiência junto ao horror, se considerada sua associação com violência, o que é muito presente no gênero. Essa associação “ajuda a compreender por que certos fenômenos e eventos se nos revelam irresistivelmente fascinantes – embora saibamos que, pelo menos em alguns desses casos, essa ‘beleza’ segue junto da destruição de vidas” (GUMBRECHT, 2010, p. 145).

Concomitantemente com estas reflexões, cabe destacar que os conteúdos dessas experiências se apresentam como epifânicos. Isso significa que corresponde a algo que causa entendimentos repentinos e que desaparecem de forma reveladora, sem que se possa permanecer com eles ou estender sua duração (GUMBRECHT, 2006). Além disso, é pertinente a noção de que a experiência estética é um evento individual que não pode ser induzido nem garantido; ela é única e pessoal, não podendo ser reproduzida (ACKER, 2017). Segundo Maas,

Na literatura, as histórias de monstros levam até onde a imaginação permite e no cinema não poderia ser diferente, a técnica da imagem em movimento deu vida a esses seres como o próprio Dr. Frankenstein faria, o horror vivo na tela deu uma nova potência à catarse. O mistério da morte e do desconhecido vidra nossos olhos de espectador, assim como Drácula vidra os olhos de suas vítimas, mas não nos paralisa, já que sabemos estar em segurança dentro do cinema ou no conforto de nossas casas. Esta noção de segurança faz com que possamos sentir o medo e as suas reações - como a descarga de adrenalina - sem sermos conduzidos a um estado de pânico ou terror. Daí que surge a sensação de prazer ao desfrutar dessas obras, da possibilidade de vivenciar o fantástico e o estranho sem um risco real. Experimentar essas histórias em segurança expurga sentimentos obscuros, e muito humanos, que guardamos bem escondidos dentro de nós, e é esse reconhecimento - ainda que inconsciente - que faz com que a presença dos monstros seja sempre renovada em obras ficcionais (2018, p.43).

É possível pensar, portanto, em um processo de identificação e exteriorização de medos, frustrações e traumas por meio dos quais ocorre um aprendizado particular a cada espectador, com horror e prazer caminhando lado a lado. Nesse limiar de tornar-se o monstro, Filho (2020) nos dirá que, “no limite, o monstro é um híbrido entre o nós e o eles, sempre pronto para irromper, emergir, se transformar, invadir, ludibriar, seduzir e fascinar. Os monstros nos ajudam a perceber o mundo”. (p. 105). Salienta-se, contudo, que os medos exteriorizados pelo horror não necessariamente representam o que se denominaria como medos reais. O horror demonstraria “[...] a tese psicanalítica de que a fantasia organiza nossa relação com a realidade, ou seja, que é falso e ideológico supor uma oposição polar, na qual, de um lado temos a ilusão, a fantasia e a vida privada interior, e de outro, temos a realidade em si mesma, sólida e indiferente a nossas interpretações e leituras” (DUNKER, 2018, p. 17).

Dunker (2018) vai compreender que o fascínio pelas narrativas de horror decorre, em boa parte, da ação psicológica benéfica decorrente do exercício com a própria fantasia, tensionando o que não se deve saber e aquilo em que não se pode acreditar. Uma produção de horror apresentará um estranho fragmento de verdade que despertará, por consequência, o afeto de horror. Assim, a atração pelo gênero funcionaria como “uma espécie de antídoto para o empobrecimento de nossa fantasia, eventualmente presa a condições e limitações que exprimem nossa covardia em atravessar pontos de vista protegidos pelo horror” (p. 29). Daí podermos considerar que o paradoxo referente ao horror é fruto de um aspecto que se pode denominar tanto de pedagógico quanto de terapêutico. Em vista de que as produções de horror servem como uma forma de enfrentamento do medo e de consolação de frustrações e traumas (SILVA, 2017), as reações físicas funcionam como um modo de exteriorização (MELO, 2017). Tem-se, então, o que se pode denominar como “ato pedagógico” saudável ao indivíduo (CLASEN, 2017).

Já o terceiro aspecto tem relação com o que ocorre a partir da figura do monstro, este, elemento necessário para a categorização de uma produção como pertencente ao gênero de horror (CARROLL, 1999). O monstro, nas produções de horror, “quebra as normas de propriedade ontológica presumidas pelos personagens humanos” (CARROLL, 1999, p. 32); ele é encarado como uma perturbação da ordem natural, logo, refere-se a um anormal. No horror, “ficaria claro que o monstro é um personagem extraordinário num mundo ordinário” (CARROLL, 1999, p. 32), ou seja, sua existência não pode ser compreendida como aceitável ou normal.

Os monstros devem, portanto, ficar de fora das categorias sociais conhecidas e aceitas, sendo identificados como imundos e impuros; sobretudo, devem ser perigosos de alguma forma e provocar medo, ao que se atrela a repulsa (CARROLL, 1999). De maneira geral, a figura do monstro vai além de causar medo por desestruturar o que se concebia como normal – ela é também repugnante e choca justamente em vista de sua anormalidade. O monstro torna-se alteridade, assim confirmando o que é normal e o que não é. Estabelece-se um limite, e, dadas as diferentes formas de apresentar-se, o monstro difere do tido como normal, ou seja, tende para a monstruosidade. Ele “é pensado como uma aberração da ‘realidade’ (a monstruosidade é um excesso de realidade) a fim de induzir, por oposição, a crença na ‘necessidade da existência’ da normalidade humana” (GIL, 2000, p. 175, 176).

Pode-se pensar o monstro a partir da impureza, como fruto de um erro de categorização, um elemento que não se enquadra nas categorias previamente estabelecidas como normais ou aceitáveis. Frente à contradição, ou impureza, há confusão e contradição quanto às classificações e categorias que estabelecemos, somando-se a isto a repulsa frente ao diferente, já que “a descoberta de uma anomalia cria ansiedade. O sujeito tenderá então a suprimir a anomalia ou apartar-se dela” (DOUGLAS, 1991, p. 8,9). O comportamento diante da impureza será “condenar qualquer objecto ou qualquer ideia susceptível de lançar confusão ou de contradizer as nossas preciosas classificações” (DOUGLAS, 1991, p. 31). Assim, os monstros são contradições dentro da ordem tida como natural e, por isso, são impuros e representam um perigo. Os monstros, sejam eles fantasmas, zumbis, vampiros, psicopatas ou outros, “são considerados impuros por serem contraditórios, não estarem vivos nem mortos. Essa contradição que caracteriza a impureza é o fator que gera a repulsa e uma das características principais do horror” (BARROS, 2015, p. 25, 26).

Reforça-se a relação da figura do monstro com a cultura, pois toda e qualquer cultura se depara, em algum momento, com acontecimentos ou elementos que desestruturam suas ideias e classificações preconcebidas, e ela deve defrontar-se com as impurezas, ou anomalias, que percorrem seu sistema. A cultura terá disposições das mais variadas, como: reduzir a ambiguidade, optando por uma coisa ou outra, fortalecendo uma linha de demarcação; controlar a existência da anomalia, eliminando-a socialmente; obrigar que se evite tal anomalia, não a reforçando de forma alguma; qualificar os fenômenos anômalos como perigosos, impedindo debate sobre eles, uma vez que a eles se associam o mal e a morte (DOUGLAS, 1991). Por isso, pode-se relacionar o monstro ao esquema conceitual e classificatório presente em determinada cultura, representando um desafio aos fundamentos e pilares de seu pensar. “O monstro é, desta forma, o outro, aquele que está fora das categorias sociais da cultura em questão, o desconhecido” (BARROS, 2015, p. 26).

O monstro – e a discussão proveniente de sua figura – possibilita que retomemos a ideia de estereotipagem, com o conseqüente estabelecimento de uma fronteira simbólica (HALL, 2016). Essa ideia “facilita a ‘vinculação’, os laços, de todos nós que somos ‘normais’ em uma ‘comunidade imaginária’; e envia para o exílio simbólico todos Eles, ‘os Outros’, que são de alguma forma diferentes, ‘que estão fora dos limites’” (HALL, 2016, p. 92). Por isso, considera-se que o surgimento do monstro se refere a uma matriz de relações existentes. “O monstro nasce nessas encruzilhadas metafóricas, como a corporificação de um certo momento cultural — de uma época, de um sentimento e de um lugar [...]. O corpo monstruoso é pura cultura” (COHEN, 2000, p. 26, 27). Como salienta Cohen:

O monstro é a diferença feita de carne; ele mora no nosso meio. Em sua função como Outro dialético ou suplemento que funciona como terceiro termo, o monstro é uma incorporação do Fora, do Além — de todos aqueles locais que são retoricamente colocados como distantes e distintos, mas que se originam no Dentro. Qualquer tipo de alteridade pode ser inscrito através (construído através) do corpo monstruoso, mas, em sua maior parte, a diferença monstruosa tende a ser cultural, política, racial, econômica, sexual (COHEN, 2000, p. 32).

Tal qual o impuro, o monstro é o que não está no seu lugar, é aquele que não pode ser incluído caso se deseje manter a ordem e a normalidade estabelecidas anteriormente. Surgindo em épocas de crise, o monstro torna-se um terceiro termo, problematiza o choque entre extremos e questiona o pensamento binário, não se submetendo à inclusão em qualquer ordem classificatória até então estabelecida. Ele resiste à “classificação construída com base em uma hierarquia ou em uma oposição meramente binária, exigindo, em vez disso, um ‘sistema’ que permita a polifonia, a reação mista (diferença na mesmidade, repulsão na atração) e a resistência à integração” (COHEN, 2000, p. 31). Pode-se dizer que a figura do monstro nos projeta para uma discussão sobre a diferença.

Por fim, os três aspectos sintetizados servem como base para pensar as pedagogias do horror. Contudo, cabe observar, e refletir, se são possíveis dentro de uma produção do gênero de horror, ou ainda, se se encontram presentes em toda e qualquer produção do gênero. Considera-se que determinadas produções, mesmo que enquadradas dentro do gênero, podem não abarcar os aspectos destacados para se pensar nas pedagogias do horror.

CONCLUSÃO

Encaminhando-nos para as considerações finais, destacamos que o horror é compreendido dentro de uma classificação como gênero cinematográfico. Desse modo, o gênero refere-se a “um sistema de códigos e convenções e estilos visuais que possibilita ao público determinar rapidamente e com alguma complexidade o tipo de narrativa a que está assistindo” (TURNER, 1997, p. 88). Nesse sentido, o horror é entendido quando há o empenho de provocar determinado sentimento de afeto no espectador, precisamente o horror em si. Trata-se de algo que ocorre mediante uma construção consciente, que faz com que o espectador confronte o mundo sobrenatural e impensável. Considera-se, assim, a figura do monstro como elemento presente e necessário em uma produção de horror (CARROLL, 1999).

No tocante às pedagogias culturais de horror, elas nos remetem ao menos a três elementos centrais que permeiam seus significados, sendo eles: relação com o contexto a partir do qual as produções surgem, o que evidencia problemáticas socioculturais, políticas e mesmo econômicas, propiciando reflexões e alertas; aspecto tanto pedagógico quanto terapêutico, em vista de contribuir para o enfrentamento de medos, frustrações e traumas particulares de cada espectador, funcionando como forma de exteriorização; e produção a partir da figura monstruosa, presente em produções do gênero de horror, projetando-nos a um debate acerca da diferença.

Para finalizar, cabe referir a forma como as pedagogias são acionadas e o uso do horror em si como uma marca característica do gênero provocada no espectador. Trata-se de algo que transcende o afeto de horror unicamente, tornando-se, inclusive, algo difícil de definir, pois são diversos os sentimentos e sensações que impactam o espectador, como medo, repulsa, nojo e desconforto. Somam-se a isso, ainda, as contrações musculares, os tremores, os gritos involuntários e os calafrios que podem acometer os espectadores.

REFERÊNCIAS

1. ACKER, Ana M. **O dispositivo do olhar no cinema de horror Found Footage**. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - UFRGS, Porto Alegre.
2. ANDRADE, Paula D. de. **Pedagogias Culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito**. 2016a. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre.
3. ANDRADE, Paula D. de. A invenção das pedagogias culturais. In: ANDRADE, Paula. D. de; CAMOZZATO, Viviane. C.; CARVALHO, Rodrigo. S. de. **Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016b.

4. ANDRADE, Paula D. de; CAMOZZATO, Viviane C.; CARVALHO, Rodrigo S. de. **Pedagogias Culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016a.
5. ANTUNES da Silva, Thiago S.; ALVES, Karina M. da Cruz. V.; MORAES, Maria Thereza D. de. Cinema-experiência e os encontros da imagem com a educação. **Reflexão E Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n.2, jun. 2020. ISSN 0104-6578. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14431>>. Acesso em: 14 de novembro de 2022. doi <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14431>
6. BARROS, Maria José G. **Cinema de horror e sociedade**: *found footage* e medos modernos. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UFRRJ, Seropédica.
7. CAMOZZATO, Viviane C. **Da pedagogia às pedagogias** – Formas, ênfases e transformações. 2012. 203f. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, Porto Alegre.
8. CARROLL, Noël. Filosofia do horror ou paradoxos do coração. Campinas: Papyrus, 1999.
9. CELINSKI, Giovana M. Experiência estética no cotidiano: uma análise do curta-metragem Star Cross'd a partir da perspectiva das pequenas crises e da fratura greimasiana. **Anais do Intercom** - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba-PR, 2017. ISSN 2175-4683. Disponível em: <<https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0858-1.pdf>>. Acesso em: 14 de outubro de 2022.
10. CODATO, Henrique. Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis. **Verso e Reverso**, São Leopoldo, v. 24, n. 55, jan-abril. 2010. ISSN 0103-1414. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/44/8>>. Acesso em: 11 de novembro de 2022. doi: <<https://doi.org/10.4013/44>>.
11. COHEN, Jeffrey J. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz. T. da. (Org.). **Pedagogias dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
12. CORRÊA, Anderson R.; FREITAS, Leticia R. de. Linguagem e produção de saberes: uma análise do filme A Onda. In: ANDRADE, Paula. D. de; CAMOZZATO, Viviane. C.; CARVALHO, Rodrigo. S. de. **Pedagogias Culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.
13. CLASEN, Mathias. **Why Horror Seduces?**. New York, USA: Oxford University Press, 2017.

14. CLASEN, Mathias. Why horror is so popular: And may even be good for us. **ScienceNordic**. Oslo, janeiro, 2018. Disponível em: <<https://sciencenordic.com/denmark-film-forskerzonen/why-horror-is-so-popular/1452083>>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.
15. DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**: ensaio sobre a noção de poluição e tabu. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1991.
16. DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
17. DU GAY, Paul, et al. **Doing Cultural Studies**: The story of the Sony Walkman. London: Sage, 1997.
18. DUNKER, Christian. Zumbis, fantasmas, vampiros e frankenstein. In: GONÇALVES, Rodrigo; PENHA, Diego (Orgs.). **Ensaio sobre mortos-vivos**: The Walking Dead e outras metáforas. São Paulo: Aller Editora, 2018.
19. FILHO, Carlos Augusto F. **Representações culturais e pedagogia dos monstros no universo de H. P. Lovecraft**. 2020. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – ULBRA, Canoas.
20. FISCHER, Rosa Maria B. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.
21. GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o *devir-monstro*. In: SILVA, Tomaz. T. da (Org.). **Pedagogias dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
22. GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
23. GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz. T. da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
24. GUMBRECHT, Hans U. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.
25. GUMBRECHT, Hans U. Pequenas crises. Experiência estética nos mundos cotidianos. In: GUIMARÃES, César, et al (Orgs.). **Comunicação e Experiência Estética**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
26. HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

27. KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.
28. MAAS, Júlia. Revisitando monstros: entre clássicos e modernos. In: GOMES, Breno L. (Org.). **Monstros no Cinema**. Centro Cultural do Banco do Brasil, 2018.
29. MELO, Petra Pastl M. de. **Cinema do medo**: um estudo sobre as motivações espectatoriais diante dos filmes de horror. 2017. 215f. Tese (Doutorado em comunicação) – UFPE, Recife.
30. MONTEIRO, Charles. Pensando sobre História, Imagem e Cultural Visual. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 9, n. 2, jul-dez. 2013. ISSN 1808–1967. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8294/2/Pensando_sobre_Imagem_Historia_e_Cultura_Visual.pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2022.
31. TURNER, Graeme. Cinema como prática social. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
32. SÁ, Daniel Serravalle de. Prefácio: Expressões do Horror. In: MARKENDORF, Márcio; RIPOLL, Leonardo (Org.). **Expressões do horror: escritos sobre cinema de horror contemporâneo**. Florianópolis: Biblioteca Universitária Publicações, 2017.
33. SÁ, José Felipe R. de. **O terror no divã**: a psicologia do cinema de terror em quatro séries clássicas. São Paulo: Editora Madras, 2017.
34. SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz. T. da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
35. SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
36. SILVA, Laerte F. da. **Zumbis, medos e dilemas sociais**: as lições das pedagogias do apocalipse em *The Walking Dead*. 2017. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – ULBRA, Canoas.
37. STEINBERG, Shirley. Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgar R.; WORTMANN, Maria L.; COSTA, Marisa V. (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Editora ULBRA, 2015.

Lucas Bitencourt Fortes

Doutorando em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2023); Pós-graduação Lato Sensu em Orientação Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2019); Pós-graduação Lato Sensu em MBA em Coaching pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2019); Pós-Graduação Lato Sensu em Sociologia e Ensino de Sociologia pelo Centro Universitário Claretiano (2019); Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2020); Graduação em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2018) e Graduação em Administração pela Universidade do Norte do Paraná (2017).

Gisele Massola

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/2015). Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/2009) e Graduada em História pela mesma Universidade (ULBRA/2003). Coursou especialização em Ciências Sociais, com ênfase em História e Geografia do Brasil pela Faculdade Integrada de Amparo (FIA/SP, 2005) e ainda em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (ULBRA/2020). Professora adjunta colaboradora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da ULBRA com ênfase nos Estudos Culturais – Linha de Pesquisa Currículo, Ciências e Tecnologias.

Deivison Moacir Cezar de Campos

Doutor em Ciências da Comunicação (Unisinos), mestre em História das Sociedades Ibero-Americanas (PUCRS) e especialista em História Contemporânea (Fapa). Professor adjunto na Escola de Comunicação, Artes e Design - Famecos, PUCRS. Atua como coordenador do Curso de Jornalismo e professor permanente no Programa de Pós-graduação em Comunicação Social.

Como citar este documento:

FORTES, Lucas Bitencourt; MASSOLA, Gisele; CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. INTERSECÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CINEMA E PEDAGOGIA CULTURAL: O QUE SE ENSINA E APRENDE A PARTIR DAS PEDAGOGIAS DO HORROR. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 3, p. 104-118, set. 2023. ISSN 1982-9949. Acesso em:_____. doi: 10.17058/rea.v31i3.18554.