

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

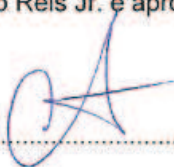
**Cinema Brasileiro na Escola Pública: reconhecimento na diferença**

Autor: Antônio Reis Junior  
Orientador: Cristina Bruzzo

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Antônio Reis Jr. e aprovada pela Comissão Julgadora.

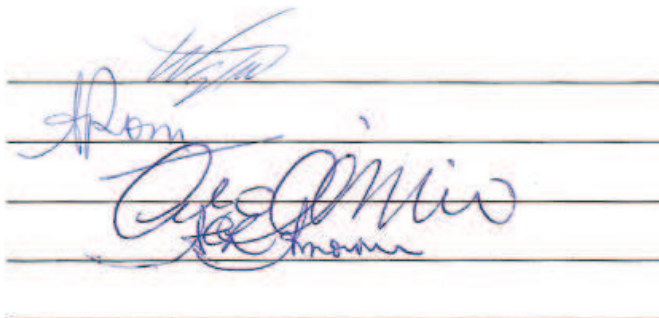
Data:

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2010

© by Antônio Reis Júnior, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Reis Junior, Antônio  
R277c Cinema brasileiro na escola pública : reconhecimento na diferença /  
Antônio Reis Junior. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Cristina Bruzzo.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Cinema. 2. Educação. 3. Repertório. 4. Expressão. 5. Professores.  
I. Bruzzo, Cristina. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

10-160/BFE

**Título em inglês :** Brazilian cinema on public education

**Keywords :** Cinema; Education; Repertory; Expression; Teachers

**Área de concentração :** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação :** Doutor em Educação

**Banca examinadora :** Profª. Drª. Cristina Bruzzo (Orientadora)

Profª. Drª. Célia Benedicto Giglio

Prof. Dr. Wagner Geribello

Profª. Drª. Vera Lúcia Sabongi de Rossi

Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues Amorim

**Data da defesa:** 24/08/2010

## RESUMO

A partir da investigação das causas que colocaram o cinema brasileiro em situação marginal em seu próprio mercado e, tomando como parâmetro o desenvolvimento de ações de um projeto no terceiro setor que procurou democratizar o acesso a produção nacional à professores de escolas públicas, essa pesquisa discorre sobre questões que envolvem a relação entre cinema e educação, destacando o potencial do cinema brasileiro na representação de questões nacionais e também na perspectiva da expressão audiovisual de comunidades escolares.

## ABSTRACT

From the investigation of the causes of the marginalization of Brazilian cinema in its own market, taking as parameter the development of actions of a the third sector project that sought to democratize the access of national movies to the public school teachers, this research discusses on issues involving the relationship between cinema and education, highlighting the potential of Brazilian cinema in the representation of national issues and also in a perspective of audiovisual expression of school communities.

---

# CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA PÚBLICA RECONHECIMENTO NA DIFERENÇA

TESE DE DOUTORADO



## DEDICATÓRIA

Esta pesquisa também é um trabalho sobre mulheres, embora pouco tenha escrito sobre sua condição. No Brasil, de tradição patriarcal e de permanência histórica da opressão masculina, a luta pela igualdade de direito entre os gêneros mobiliza mulheres ativistas de todas as áreas. Essa mobilização é que nos faz perceber como somos desiguais, e como a equidade ainda está no devir. São essas mulheres que também nos fazem lembrar que devemos educar nossos filhos com o valor da igualdade. Aquelas que entregaram sua vida a causa se eternizaram, deixando um legado perene, vivo. Tive o privilégio de conviver com Bel Baltar, avó dos meus filhos Tom e Chico, sempre obstinada na luta por direitos humanos, que enfrentou a ditadura com coragem e continuou incansavelmente sua luta na democracia. Bel Baltar foi pesquisadora da Unicamp por longos anos, tornou-se uma ativista latino-americana, contribuindo decisivamente para a conquista de direitos das mulheres.

Esse trabalho é dedicado à Maria Isabel Baltar da Rocha (in memoriam),

à Bel, com muito amor.

---

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora e amiga Cristina Bruzzo, co-autora da pesquisa, grande companheira de percurso, que não permitiu que eu me acomodasse sobre convicções que nos imobilizam e que, brilhantemente, me apontou caminhos frutíferos.

Agradeço à minha mulher, a arquiteta e urbanista Ligia Rocha Rodrigues, que se diz artesã, mas é também artista, e que, sempre quando é chamada a ajudar, vem com seu Toque de Midas que fez dessa tese acadêmica um bonito livro.

Essa pesquisa revisitou o projeto Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas cuja equipe teve papel fundamental nas reflexões aqui realizadas. Mais do que agradecer, é preciso reconhecer e destacar que esses amigos, que compartilharam a utopia do cinema brasileiro na educação, são também responsáveis pela construção dessa tese: Alexandre Kishimoto, Cilene Fernandes, Luiz Barata, Marco Meireles e Fábio Franco.

Agradeço especialmente a banca examinadora pela leitura atenta: os professores Vagner Geribello, Célia Benedicto Giglio, Vera De Rossi e Antônio Carlos Amorim.

---

Agradeço a Maria Rocha Rodrigues a contribuição valiosa na revisão do texto marginal.

A todos os alunos e professores do Colegiado de História da Fundação Santo André que compartilharam a ansiedade pelo fim da tese.

A todos os alunos e professores de História da Faccamp que deram grande apoio na defesa.

Agradeço ao Tom e ao Chico, meus pequeninos que um dia lerão estas linhas. Embora sem entender bem porque raios o papai tentava se esconder no esquitólio, me proporcionaram o deleite da paternidade nas brechas do tempo de trabalho.

A minha nova família, Zé Ivandro, Cíntia, Lucas, João, Laura, Cândido, Guigo, Sérgio, Mex e seus pequeninos, pela força, apoio e carinho permanente.

A minha família, Silvia, Rogério, Gabriel, Marília e Gustavo, que apostam sempre na possibilidade de futuro. Especialmente minha mãe Mara e minha tia Marleine. A Cris e Kiko, que tanto me estimularam em minha formação.

E ao meu tio Paulo, pela infinita generosidade. Saudades, tio.

*Com avencas na caatinga,  
Alecrins no canavial,  
Licores na moringa,  
Um vinho tropical.  
E a linda mulata,  
Com rendas de Alentejo,  
De quem, numa bravata,  
Arrebata um beijo.  
Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal,  
Ainda vai tornar-se um imenso Portugal.*

Chico Buarque e Ruy Guerra

---



# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1.	
CINEMA BRASILEIRO: MARGINALIZAÇÃO NO MERCADO E APAGAMENTO DA MEMÓRIA.....	13
A RETRAÇÃO DAS SALAS DE CINEMA NO BRASIL.....	25
O CINEMA BRASILEIRO COMO “MINORIA CULTURAL” .....	30
CAPÍTULO 2.	
O PROJETO CINEMA E VÍDEO BRASILEIRO NAS ESCOLAS.....	35
A CONSTITUIÇÃO DE VIDEOTECAS ESCOLARES: CULTURA DE ACERVO.....	41
BANCO DIGITAL DE MATRIZES.....	53
A LEITURA DO AUDIOVISUAL .....	57
CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ITINERÁRIO POSSÍVEL.....	60
O DOCUMENTÁRIO E O PERMANENTE DILEMA DA REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE.....	75
SOCORRO NOBRE DE WALTER SALLES.....	87
PREDISPOSIÇÃO E EMPATIA NA VOZ DO PROFESSOR.....	101

IMAGENS, SONS E MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	108
OS RESULTADOS APRESENTADOS PELO PCVBE: UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO REALIZADA.....	113
CAPÍTULO 3.	
A EXPRESSÃO AUDIOVISUAL.....	125
A APROPRIAÇÃO POLÍTICA DO DOCUMENTÁRIO.....	128
EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO EM VÍDEO DIGITAL.....	138
CAPÍTULO 4.	
ESTAMIRA DE MARCOS PRADO.....	149
A REPRESENTAÇÃO DO LIXO.....	149
A CENA RITUALIZADA .....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
BIBLIOGRAFIA.....	187
FILMOGRAFIA.....	195

## INTRODUÇÃO

O interesse por cinema começou na infância com projeções de filmes mudos de 8 mm de curta metragem por familiares, clássicos do terror compactados com os atores Boris Karloff, Bela Lugosi e Christopher Lee, desenhos animados com o pinguim *Chilly Willy* ou *Picolino* e o *Pica-Pau*. Além desses, comédias com Chaplin e *Os Três Patetas* e um documentário editado do jogo entre Brasil e Itália na final da Copa do Mundo no México em 1970, entre outros. Esses filmes eram projetados na parede ou em telas portáteis que ficavam guardadas atrás das portas. Essas projeções reuniam todas as crianças da família e amigos em encontros marcados exclusivamente para isso ou em festas de aniversário com sessões de cinema mudo. Eram momentos de socialização, e o fecho de luz que saía do projetor e lançava cores e movimento na parede, encantava as crianças.

Todos eles foram comprados por meu pai, Antônio Reis, que faleceu quando eu tinha 3 anos.



Tostão e Pelé comemoram gol que levou o Brasil à vitória sobre a Itália na Copa de 70. Compacto do jogo em suporte de 8mm para projeção.

De seu legado fiquei, entre outras coisas, com duas caixas de filmes mudos de 8 *mm*, uma delas com imagens filmadas por ele e outros familiares durante alguns anos. Todas elas da cidade de Manaus, pois somos amazonenses, cidade onde ele nasceu, filho de um imigrante português, e de uma mulher amazonense, minha avó.

Essas imagens sem som de fins da década de 1960 e início da década de 1970 mostram balneários na beira de grandes rios como o rio Negro e Solimões, praias de água doce, crianças e babás, e todo o cotidiano familiar em festas de aniversário, passeios aos finais de semana, imagens de futebol no estádio de Manaus, enfim uma variedade. Tais imagens me revelam o ambiente em que vivi em Manaus até os 3 anos e hoje me sinto privilegiado em tê-las preservadas. Minha memória da tenra infância foi construída, em boa medida, vendo e revendo tais imagens. Vi meu pai, e o vejo ainda hoje, por imagens cinematográficas. Vejo também um pouco de seu olhar, pois era ele quem filmava a maior parte do tempo e, como médico, seu olhar é revelado na observação atenta da câmera, por exemplo, nas vísceras de uma tartaruga aberta sendo preparada para uma refeição. São imagens documentais que acionam memórias que as imagens ajudaram a criar. São memórias construídas e, por que não dizer, “inventadas” a partir da interação com as imagens e que ganham novos significados e emoções a cada fruição. E são apenas imagens envelhecidas pelo tempo, muitas vezes desfocadas, sem contraste, mas que permitem encontrar a cidade de Manaus, a família, os rios, e sobretudo, o olhar de meu pai.

Anos depois, já adolescente, operar o projetor, encaixando cuidadosamente a película nas minúsculas perfurações, colocando os pequenos rolos de 8 *mm* em seus encaixes, prendendo a ponta da película no rolo vazio para que ela se enrolasse, ligando a lâmpada e o pequeno motor que rotacionava os rolos, fazendo a engrenagem funcionar, me dava um imenso prazer. Perdi, também dessa forma, muitos filmes que queimavam, eram triturados e até engolidos pelo projetor. Nessa mesma época, era tomado como figurante em pequenos filmes também em super 8 realizados pelo meu primo Paulo Del Nero em



Imagem de Super 8 de fotógrafo em uma festa. Manaus, 1972. Aquele que retrata com sua máquina fotográfica é retratado pela câmera de filmar.



Tartaruga sendo preparada para refeição. Manaus, 1972.

As imagens captadas por câmeras portáteis de 8 *mm*, produzidas pela Kodak, eram bastante utilizadas nas décadas de 60/70. Muitas famílias registraram sua vida cotidiana, especialmente eventos marcantes como casamentos, aniversários e viagens, em pequenos rolos de filmes de curtíssima duração – a maioria em torno de 3 minutos. Os laboratórios de revelação eram poucos, e até o início da década de 70, as câmeras e projetores não captavam nem reproduziam o som. Na ausência de tela, qualquer superfície era usada para projeção destas imagens, que animavam os encontros sociais.

seus exercícios como estudante de cinema da Escola de Comunicações e Artes da USP na década de 1970.

No início dos anos de 1980, pré-adolescente, participei de um curso oferecido por Cao Hambúrguer, hoje cineasta, em uma biblioteca pública municipal na zona oeste de São Paulo, a biblioteca Clarice Lispector, espaço que se tornou, na época, para mim, tão ou mais importante do que a escola estadual onde estudava. O curso de cinema de animação teve a participação de crianças e adolescentes frequentadores da biblioteca e pequenos filmes foram realizados com giz e lousa e uma câmera fixa num tripé registrando, fotograma por fotograma, as imagens dos desenhos que nós fazíamos na lousa. A valorização e o interesse demonstrado pelos trabalhos por parte da diretora e equipe da biblioteca foram importantes para mim e despertaram um sonho juvenil de fazer cinema de animação. Não posso deixar de lembrar também, em 1983, da alegria que tive ganhando meu primeiro videocassete usado, marca Sharp, que me permitiu ver filmes em casa. O *VHS*, desde então, passou a ser equipamento inseparável bem como suas câmeras portáteis que me permitiam filmar, ver e ouvir filmes amadores que fazia com amigos de maneira mais fácil e prática. Agora já não era mais necessário revelar os filmes.

Já como um jovem adulto, de posse de um projetor de 16 *mm*, inventei com amigos sessões de cinema na rua e em instituições culturais nos bairros da Pompéia e Vila Mariana em São Paulo e, assim experimentei o cineclubismo, ainda que de forma modesta. Emprestava os filmes do Museu da Imagem e do Som em São Paulo, curtas-metragens do cinema nacional de Tata Amaral, Jorge Furtado, Francisco César Filho e outros jovens cineastas e os exibia gratuitamente para um pequeno público de interessados.

O cinema brasileiro, então, passou a ser objeto de grande interesse, e, particularmente, os documentários assistidos no Cínusp, sala de cinema da Universidade de São Paulo, durante todos os anos de minha graduação, foram de extrema importância. Assim como as disciplinas oferecidas por Jean



Imagem de uma mãe embalando criança na rede. Manaus, 1972.



Os eventos extraordinários, como a chegada de um parente de longe, geravam motivação para filmar. Manaus, 1972.

A despeito do mal estado de conservação em que esses filmes em Super 8 eram guardados e esquecidos, e do desgaste natural do tempo, muitas imagens por serem suporte cinematográfico, preservaram uma qualidade excepcional. Hoje a telecinagem permitiu a conversão da película em imagem digital, e muitas pessoas podem rever registros deixados por outras gerações.

Claude Bernardet, Ismail Xavier e Marília Franco no curso de cinema da ECA. Além disso, a formação de um grupo de pesquisa integrado por alunos da faculdade de História, onde estudava, em torno das relações entre o cinema e a história também contribuíram para uma interação mais acadêmica com o cinema. Na ECA, acabei fazendo mestrado sobre cinema documentário brasileiro.

O interesse pela História começou depois do ensino médio, saindo da escola. Em nenhum momento na vida escolar, voltei-me para a História. Escrever redações, nas aulas de português, com histórias ficcionais me interessava mais. No curso pré-vestibular, é que comecei a descobrir a História, e o conhecido livro *A História da Riqueza do Homem*, de Leo Huberman, contribuiu sobremaneira para despertar meu interesse. Além dele, *As Veias Abertas da América Latina*, do uruguaio Eduardo Galeano, também foi decisivo para isso. Hoje, pensar historicamente o tempo em que vivemos é um exercício presente e o olhar sobre a realidade é, muitas vezes, mediado pela formação em História.

Da mesma forma, em meu percurso como professor e educador, não consigo identificar indícios ou experiências na juventude que pudessem apontar para isso. Não tinha, até então, nenhum familiar professor nem acadêmico e não me recordo de ter apontado a profissão docente como uma opção. As aulas na licenciatura da Faculdade de Educação foram a primeira orientação formal que tive já atuando na rede pública como professor. No entanto, dar aulas em escolas públicas, apesar de toda dificuldade pela opção, talvez prematura, de tornar-me professor muito jovem, me trouxeram ímpeto de trabalhar como educador.

Em 1992, me tornei professor de História em uma escola estadual na zona oeste de São Paulo, o Experimental da Lapa (Prof. Edmundo de Carvalho). Experiência inicial muito difícil, pois não tinha ainda uma formação como professor, e estava apenas em meu segundo ano da graduação. A partir daí trabalhei nos ensinos fundamental e médio, na educação de jovens e adultos e depois com formação de professores na FDE - Fundação do Desenvolvimento da Educação, órgão da Secretaria Estadual de



Avenida no centro de Manaus, em 1971. Um registro da cidade que revela o progresso numa visão modernizadora, em que o automóvel é protagonista.



Manaus, 1972.

As imagens nos indicam um olhar que procura os elementos da modernidade, como a vista oferecida pelo segundo prédio construído na cidade em importante avenida (plano acima). Esse sistema viário possibilitou o acesso da classe média aos arredores da cidade. Abaixo, o automóvel utilizado para o lazer, que interligou a cidade e os balneários.

Educação de São Paulo, no SENAC e na organização não governamental Ação Educativa. A partir de 2005, no ensino superior, em universidades pública e privada.

A relação com a escola pública, portanto, começou como professor e continuou depois de alguns anos como formador de professores da rede pública municipal e estadual. Tecnologia, televisão, vídeo e cinema, foram assuntos e linguagens com os quais as propostas curriculares desses cursos se organizaram criando práticas de formação do olhar e mediação da aprendizagem. Contratado pelo Estado, através da FDE, atuei em diretorias de ensino e escolas estaduais tentando, com os professores, uma interação produtiva com a linguagem audiovisual e a formulação de estratégias de trabalho educativo com as mídias audiovisuais. Segui como formador no *Programa de Desenvolvimento de Docentes* do SENAC de São Paulo em diversas unidades na capital e no interior ao longo de 7 anos, o que me colocou ainda mais em contato estreito com o profissional da educação.

Já na Ação Educativa, Ong com sede também em São Paulo, o trabalho foi ampliado com gestores e, além da formação, a articulação institucional com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas trouxe nova experiência com a escola pública. Representando a Ação Educativa, coordenei projeto (será referenciado nesta tese) em escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs), escolas estaduais de ensino fundamental e médio (EEs), todas na zona leste de São Paulo, espaços onde atuei com gestores e professores, ora como articulador, ora coordenando e ministrando cursos em que procurei atuar como mediador, criando condições para interações dos professores com o cinema brasileiro.

E, por fim, no CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - como formador de educadores de núcleos socioeducativos conveniados à Secretaria Municipal de Educação e professores de escolas do bairro paulista de M'Boi Mirim, zona sul da cidade.

No Centro Universitário Fundação Santo André onde sou professor desde 2005 dos cursos



Imagem de *Super 8*. Manaus, 1972.

Família passeia em um parque de Manaus, acompanhada pela câmera, 1973. Gestos e poses encenam para câmera que ordena os movimentos.



Esses álbuns de família “animados” nos trazem lembranças e, sobretudo, nos oferecem imagens que compõem cenários e personagens de um tempo passado, que se torna vivo em nossa memória. São memórias que se refazem e se reconstróem a cada visita, são como espelhos envelhecidos refletindo a infância. O Super 8 também foi utilizado por cinegrafistas profissionais, que filmaram eventos públicos, além das cenas da vida privada.

de História, ministrando *Fundamentos e Prática de Ensino de História*, entre outras disciplinas, e de Pedagogia com a disciplina, *Educação, Linguagem e Tecnologia*, a experiência com a escola pública da cidade vem pelas alunas, que são em sua maior parte, educadoras e professoras de creches e escolas de educação infantil. Viver a cultura institucional dessa universidade para além da sala de aula em seminários, semanas culturais e, particularmente, orientando trabalhos de conclusão de curso que investigaram a relação entre tecnologia e educação, televisão e cinema, contribuiu muito para uma reflexão mais amadurecida desta área de conhecimento.

Portanto, por atuar como mediador da aprendizagem<sup>1</sup> nas escolas públicas, particularmente a partir da fruição de filmes com professores, provocando sua sensibilidade e inteligência, e procurando identificar as mais diversas formas de recepção de imagens e sons, buscando uma reflexão coletiva sobre a relevância dessa prática para o profissional docente, passei a apostar no potencial do cinema brasileiro e na expressão audiovisual de educadores.

A História, o cinema – dentro e fora do espaço de trabalho, – a educação e a escola pública, portanto, sempre estiveram presentes em meu percurso profissional. Já o engajamento no terceiro setor, tendo a escola pública novamente como parceira, começou no programa Alfabetização Solidária no fim dos anos de 1990, passando depois pela Ação Educativa e CENPEC. Esses trabalhos alimentaram um ideal de transformação social muito presente e que surgiu, provavelmente, no ambiente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Além, é claro, da militância pelo cinema brasileiro, fundamentada por uma concepção de colonialismo cultural que me faz ver, muitas vezes, o risco de nos dispersarmos na cultura alheia antes de enxergarmos e reinventarmos a nossa.

Na Unicamp, planejei uma pós-graduação no Instituto de Artes, prevendo que seria o lugar para desenvolvimento da minha pesquisa sobre cinema brasileiro. No Departamento de Multimeios, fiz

---

1. Prática será mais bem definida nesta tese.



uma disciplina como aluno especial sobre o cineasta Humberto Mauro ministrada pela professora Sheila Schwartzman. No entanto, foi na Faculdade de Educação que encontrei professores e pesquisadores com os quais identifiquei inúmeras afinidades, e assim, integrar um grupo de pesquisa sobre cinema e educação somado à atenta e desafiadora orientação que venho recebendo, possibilitaram a elaboração dessa tese que agora apresento.

Por tais razões, esta pesquisa pretende lançar um olhar sobre o cinema brasileiro, não só para um resgate, preservação ou defesa, embora isto esteja presente. Mas também para descobrir o que as imagens e os sons do cinema nos trazem e o que resulta de nossa interação com elas. O olhar de um educador que identifica uma janela, que não é transparente para o mundo, mas que pode se atravessada nos colocando em outro lugar, diferente daquele inicial.

Como apontado anteriormente, desde 1992, ainda como estudante de História na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, interessado em questões relacionadas à memória nacional, comecei, com um grupo de pesquisadores, a aproximar-me da filmografia brasileira por considerar que o legado deixado pela produção cinematográfica nacional era - e continua sendo, pois os princípios que originaram esta pesquisa permanecem - de extrema importância, não só para o historiador, mas também a todo público.

Essa aproximação vinha pela ideia de que o cinema brasileiro podia representar, melhor que qualquer outra cinematografia, aspectos de nossa história, sociedade e cultura. Por se apresentar para nós como uma via de acesso privilegiada para a discussão sobre a diversidade étnica, cultural e regional que compõe o país, por se tratar de uma linguagem\técnica\arte que prosperou em todo o território, tornou-se expressão dessa diversidade, constituindo-se como importante fonte de registro audiovisual do lugar e época em que os filmes foram realizados. Nesse sentido, a filmografia nacional, desde que considerada em seu amplo repertório e que tem a diversidade como atributo marcante, pode se tornar um elemento

---

de aproximação entre os diversos, desiguais, sob o aspecto de classe, gênero, cultura, e outros. Essa afirmação traz implicações à educação e a retomaremos mais adiante nesta tese.

Destarte, o acesso à história do cinema e à produção audiovisual contemporânea permite o contato com diferentes acontecimentos, mentalidades, valores e formas de comunicação e de expressão artística desenvolvidas no Brasil. Por essas razões, acreditávamos que essa forma particular de expressão de nossa cultura deveria ser amplamente difundida.

No contexto da primeira metade da década de 1990, procurando os canais de difusão dos filmes brasileiros no mercado de cinema e vídeo na cidade de São Paulo, logo pudemos perceber que parte expressiva dessa filmografia estava ausente nos locais onde poderia ocupar amplo espaço: o circuito exibidor comercial (as salas de cinema), as locadoras comerciais, a programação televisiva e os acervos institucionais, especialmente os acervos universitários que pudemos conhecer. Os cineclubes e os festivais de cinema, lugares onde assistíamos alguns filmes não comerciais, eram poucos e concentrados em bairros centrais. Além disso, quando os festivais e mostras acabavam, esses filmes não entravam no circuito comercial nem tinham distribuição comercial em vídeo (VHS).

Nesse período, já como professor da rede pública de educação na cidade de São Paulo, comecei a introduzir filmes nas aulas de História<sup>2</sup> com o intuito de diversificar os materiais usualmente empregados na cultura escolar, que é ainda sustentada pelos manuais escolares, pelo livro didático e pela fala do professor. Ou seja, uma cultura escolar que tradicionalmente deu primazia à linguagem escrita e oral e que muitas vezes, negligenciou o trabalho com outras linguagens. Assim, comecei a reproduzir materiais organizando pequenos acervos de fotografias e pinturas, bem como materiais audiovisuais, como os

---

2. Publiquei artigo sobre o tema intitulado *Filmes nas aulas de História* na revista *Comunicação e Educação*. São Paulo, 1996, Editora Moderna ECA-USP. Novos estudos foram pouco a pouco publicados no Brasil sobre a inter-relação entre o cinema e a história, entre eles *História e Cinema*, coletânea de textos escritos, em sua maioria, por professores da USP, como Elias Thomé Saliba, Marcos Napolitano e Maria Helena Capelato; *Cinema e História do Brasil* de Jean-Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos, *Piranha no Mar de Rosas*, Jean-Claude Bernardet, 1982; *Cinema e História* de Marc Ferro, 1992, entre outros.

programas televisivos e os filmes nas aulas de história do ensino fundamental e do ensino médio.

Nesse mesmo período, precisamente em 1992, tomei contato com projeto desenvolvido pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) - órgão público da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - voltado à constituição de um acervo de filmes em vídeo, nacionais e estrangeiros, disponíveis para a rede pública, e que contava também com a publicação de materiais impressos para apoio ao trabalho docente<sup>3</sup>. O aparente interesse governamental na disponibilização de material audiovisual para as escolas e na formação de professores significava, na verdade, uma resposta da Secretaria aos interesses dos professores e das escolas que compravam aparelhos em VHS, não se constituindo como uma política pública voltada ao audiovisual. Conhecer o acervo, o catálogo da videoteca, os livros de apoio que traziam análises ou leituras dos filmes e participar das oficinas promovidas pelo projeto acabaram por me oferecer subsídios para um trabalho com professores neste sentido.

Dessa forma, iniciei trabalho de formação de professores da rede pública com outros educadores representando um núcleo que acabávamos de fundar na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: o Núcleo de Comunicação e Educação sob a orientação do professor Ismar de Oliveira Soares que passou a desenvolver projetos sobre mídia e educação. Tal formação estava voltada para estratégias de apropriação da linguagem audiovisual na educação formal em uma tentativa de romper, entre outras coisas, com a prática usual que observávamos de explorar a imagem e o som apenas como ilustração do texto, um apêndice de pouca importância. Nesse núcleo de pesquisa, como bolsista de iniciação científica, desenvolvi um projeto chamado *Videografia de História para Professores*<sup>4</sup>, um catálogo com filmes comentados de temática histórica com indicações de acervos que o disponibilizavam

---

3. *Série Apontamentos* constituída de pequenos livros que acompanhavam os filmes quando emprestados aos professores e que continham análises e textos complementares que vinham como anexos (matérias jornalísticas, entrevistas, etc.) e *Lições com Cinema*, coleção de ensaios sobre cinema e educação. Esse material não foi comercializado, permanecendo vinculado aos filmes emprestados à rede pública de educação.

4. Parte do catálogo foi publicada também na revista *Comunicação e Educação*.

e sugestões de trabalho em sala de aula. Com essa pesquisa pude ampliar meu repertório sobre a produção nacional e conhecer acervos de uso público na cidade<sup>5</sup>. Atualmente, o NCE desenvolve uma série de pesquisas dentro de uma linha chamada de Educomunicação<sup>6</sup>. Entre essas pesquisas e projetos, o *Educom.Rádio* foi uma experiência significativa implementada na rede municipal de educação de São Paulo, que dotou as escolas de equipamentos de rádio promovendo formação de professores e alunos para operar e criar uma programação na comunidade escolar. Foi realizada durante a gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004). Posteriormente, no ano de 2003, pude participar como tutor – o modo como os formadores são chamados - de um curso a distância, o *Educom.TV*, para formação de professores da rede pública do Estado de São Paulo. O curso foi resultado de uma parceria entre a FDE e o NCE - Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP - e contava com encontros presenciais periódicos ao longo de 6 meses de realização, cujo objetivo era qualificar os professores para o uso da linguagem audiovisual.

Ao longo da segunda metade dos anos de 1990, após a realização de dezenas de cursos e oficinas, uma recorrência nos deixou intrigados: os professores da rede pública do ensino fundamental e médio em São Paulo, que participaram dessas formações, quando explicitavam seu repertório cinematográfico, não faziam referência ao cinema brasileiro. Mais do que isso, julgavam o cinema nacional ruim, precário, inexistente, com excessivo apelo erótico e pornográfico, fraco, e, portanto, inferior ao cinema estrangeiro, sobretudo o norte-americano. Esse público desconhecia a produção nacional anterior à década de 1990, salvo poucas exceções como os filmes do ator e cineasta Amácio Mazzaroppi (1912-1981), entre outros. Conseqüentemente, quando procurávamos destacar a importância de nossa filmografia, esbarrávamos na resistência desse público que, mesmo estando em diferentes regiões da cidade e também no interior do

---

5. Entre os acervos consultados estavam, além da FDE, o da ABVP (Associação Brasileira de Vídeo Popular), CDI (Cinema Distribuição Independente) Instituto Cultural Itaú, Lisa (Laboratório de Antropologia Visual), entre outros.

6. A educomunicação se configura como uma área de conhecimento, do escopo das ciências da comunicação, formada na intersecção entre a educação e a comunicação. Busca uma aproximação entre os meios de comunicação de massa e a escola através de estudos e projetos de análise crítica dos meios e do uso das mídias em sala de aula. Atualmente há a licenciatura em educomunicação oferecida pela Escola de Comunicações e Artes da USP.

Estado, repetiam, surpreendentemente, os mesmos comentários impregnados de juízo de valor e de uma crítica depreciativa do cinema brasileiro.

Essa experiência com professores nos permitiu uma inferência: tal desconhecimento, que abria espaço para preconceitos, poderia ter a sua origem na indisponibilidade de parcela expressiva do cinema nacional a esse público. Afirmamos isso, pois, a partir do contato com obras da cinematografia brasileira, acompanhadas por informações sobre sua produção e a mediação do formador, os professores repensaram seu repertório e mostraram entusiasmo pelo cinema nacional. Essa mediação, ao longo das ações de formação de professores, logo reuniu condições para um questionamento de antigas proposições. Como trataremos mais adiante, de um preconceito, os professores passaram a uma predisposição ao cinema brasileiro.

Assim, esse afastamento entre os professores e a produção nacional nos motiva a buscar e identificar algumas causas possíveis que nos permitam compreender melhor as razões de certo “apagamento” de parcela expressiva da cinematografia brasileira no repertório dos professores que participaram das experiências de formação. Cabe-nos agora a investigação de tais causas.

## CAPÍTULO 1 - CINEMA BRASILEIRO: MARGINALIZAÇÃO NO MERCADO E APAGAMENTO DA MEMÓRIA

A historiografia do cinema brasileiro (VIANY, 1959; BERNARDET, 1979, 1995; SALLES GOMES 1980, 1982; RAMOS, 1984) revela uma permanente busca de cineastas e produtores por espaço em seu próprio mercado para distribuição e exibição de seus filmes. As intervenções do Estado também foram inúmeras para desenvolvimento do cinema e para a ocupação de seu mercado, seja através de leis protecionistas e órgãos reguladores ou da criação de empresas estatais, como a Embrafilme (1969-1990), voltadas à produção e distribuição de filmes brasileiros. Dos ciclos regionais com produções autorais ao cinema industrial paulista e carioca, da Embrafilme ao Cinema da Retomada<sup>7</sup>, o cinema brasileiro passou

---

7. Cinema da Retomada foi o nome dado ao cinema produzido no Brasil a partir de 1993 após curto período (1990 a 1992) da gestão de Fernando Collor na presidência do Brasil quando a Embrafilme e órgãos reguladores da atividade cinematográfica foram extintos reduzindo drasticamente a produção de cinema no Brasil. A retomada aconteceu a partir da Lei do Audiovisual em 1993 e a criação de leis de incentivo fiscal que previam isenção de parte dos impostos investidos na produção cultural por empresas privadas. Um filme emblemático desse momento foi *Carlota Joaquina* de Carla Camuratti que levou grande público às salas de cinema.

por crises sazonais, descontinuidades e períodos marcados também pela conquista de um grande público. No entanto, sempre enfrentou obstáculos para fazer chegar ao público suas produções.

Historicamente, uma das razões que nos permite compreender o afastamento de parcela expressiva do público brasileiro de sua própria cinematografia foi a construção da hegemonia norte-americana no mercado cinematográfico mundial, que permitiu a difusão massiva do cinema industrial trazendo implicações para o desenvolvimento dos cinemas nacionais. Essa hegemonia deixou um pequeno espaço para os filmes brasileiros que se tornaram, em grande medida, desconhecidos de seu público. Os canais de difusão, como as salas de cinema e a televisão, tornaram-se excelentes canais para exibição do cinema industrial norte-americano que, através dos grandes estúdios – corporações - souberam ocupá-los. No Brasil, como em outros países da América Latina, essa hegemonia está presente até hoje.

A ocupação de segmento expressivo do mercado cinematográfico nacional pelos filmes da indústria cinematográfica norte-americana teve início no Brasil na década de 1920, quando os grandes estúdios tiveram crescimento vertiginoso, inicialmente no mercado interno norte-americano e posteriormente alcançando a hegemonia no mercado mundial. No entanto, é no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)<sup>8</sup> que podemos identificar um divisor de águas para o cinema brasileiro. Até esse evento, as cinematografias europeias tinham grande presença aqui, fato que mudou drasticamente com a guerra e o incremento da presença da cinematografia norte-americana no mercado brasileiro (BERNARDET, 1979).

A produção de cinema se organizou nos EUA, sobretudo no Estado da Califórnia em Hollywood, apoiada no *studio* e no *star system*, e principalmente com a prática da verticalização, na qual os estúdios,

8. Segundo SIMIS (1996:206) “embora a indústria cinematográfica norte-americana já perfilasse, desde o final da Primeira Guerra, como uma das maiores de seu país, foi depois da Segunda Guerra que o montante estimado do capital nela investido chegou a US\$ 2.699.290.000, tornando-se, provavelmente, a terceira indústria americana, depois do petróleo e do aço.” Assim, de acordo com a autora, é que os filmes norte-americanos passam cada vez mais a depender do mercado externo, pois a maior parte deles não pode recuperar seus gastos apenas com o mercado interno em razão do alto custo de seus filmes produzidos com elevada qualidade técnica.



Cena do filme *Aruanda* do cineasta paraibano Linduarte Noronha, 1959.



Cena do filme *Vidas Secas* de Nelson Pereira dos Santos, 1962.

Em *Aruanda*, família de libertos se prepara para longa jornada pelo semiárido nordestino. O clã inicia a formação de uma comunidade remanescente de quilombo, mostrada a partir do trabalho das mulheres ceramistas. Com poucos recursos, apenas uma câmera e sem captação direta do som, o documentário é considerado precursor do Cinema Novo e teve influência decisiva em *Vidas Secas*.

além de produzir, controlavam também o sistema de distribuição e o circuito exibidor, sustentando uma produção e um consumo em larga escala e garantindo um público de massa de diversas nacionalidades. Nos EUA, o crescimento das *Majors* e a formação de cartéis, provocaram uma reação do poder público que passou a adotar medidas de controle, definindo regras para uma equidade entre os produtores no mercado cinematográfico. Daí resultou, por exemplo, a proibição da prática da verticalização<sup>9</sup> e a consequente monopolização do mercado. Segundo Calil:

Com exceção da *Universal* e da *Columbia*, além evidentemente da *United Artists*, que nem era um estúdio, todas as grandes eram verticalizadas, isto é, controlavam o negócio do cinema desde a produção até a exibição nas suas próprias salas, ou salas coligadas. É claro que acumulavam distribuição dos seus filmes, assim como cuidavam da publicidade deles. Constituíam, portanto, um verdadeiro truste. A identificação entre o estúdio e o circuito era tão trabalhada, que os cinemas levavam o nome do estúdio, funcionando como vitrines de uma marca já identificada pelo público. Amparada na emenda antitruste, a justiça americana foi desmontando, uma a uma, as estruturas verticalizadas dos grandes estúdios (...) as *Majors* optaram então por permanecer apenas produtoras/distribuidoras” .(CALIL, 1996, p.52).

O cinema estrangeiro, contudo, não deve ser o único responsável pela ausência dos filmes brasileiros no circuito exibidor. As dificuldades encontradas pela produção cinematográfica nacional, como a falta de recursos disponíveis e a incapacidade do poder público para fomentar a produção e garantir amplo espaço, também, são em grande medida, responsáveis. No entanto não se constituem como o principal fator.

No Brasil, a reação a essa hegemonia veio a partir da formulação de políticas públicas voltadas à proteção do cinema nacional e algumas iniciativas para criação de reserva de mercado. Assunto de interesse do Estado, desde o governo de cunho nacionalista de Getúlio Vargas (1930-1945), cujo marco nesse sentido, foi a criação da lei de obrigatoriedade de exibição do cinema nacional datada do ano de

9. Calil em seu artigo *Cinema e Indústria* enumera fatores que levaram ao crescimento das corporações, o já citado *studio e star system* e também a primazia do produtor, a valorização dos escritores e dramaturgos contratados pela indústria, a organização em gêneros e, sobretudo, o processo de verticalização da atividade.



*Deus e o Diabo na terra do sol*  
de Glauber Rocha, 1964.



*Deus e o Diabo na terra do sol*,  
1964.

O cineasta baiano retrata a pobreza da família sertaneja, e a exploração do trabalho. Oprimido e enganado, o vaqueiro mata o patrão e mergulha em um movimento messiânico, entregando seu destino nas mãos do beato Sebastião. O filme, marco do Cinema Novo, traz à memória Canudos e o Cangaço, fenômenos históricos do Nordeste, que aparecem como alternativas à opressão do indivíduo. Glauber buscava a nacionalização da linguagem cinematográfica como contraponto ao cinema “colonizado” da Cia. Vera Cruz. Abaixo Rosa (Ioná Magalhães), resiste à entrega incondicional, enquanto Manuel rende-se ao santo.



1932<sup>10</sup>, os filmes já enfrentavam o “gargalo” da distribuição e da exibição pública. A partir daí, uma série de medidas governamentais foram tomadas, mas não representaram mudança significativa desse quadro.

Essa ausência dos filmes nacionais no mercado e a luta por sua conquista que originaram as primeiras leis protecionistas, os órgãos reguladores e as empresas estatais, permanecem atuais, pois os canais de exibição dos filmes nacionais ainda são muito restritos. Os grandes estúdios continuam controlando boa parte da distribuição dos filmes nacionais dentro de nosso próprio mercado ao mesmo tempo em que os interesses dos exibidores nacionais, na maioria das vezes, aparecem bastante atrelados aos interesses das distribuidoras norte-americanas que garantem a primazia de seu produto. Isso tudo em detrimento da produção nacional. Empresas distribuidoras como *Columbia*, *Paramount*, *Warner*, *Metro-Goldweim Meier*, aliadas aos exibidores, garantiram, no mercado brasileiro uma presença dos filmes norte-americanos em grande número de salas e uma distribuição efetiva de seus filmes a um público de massa no mercado de vídeo\DVD com lançamentos que superam e muito o lançamento dos filmes nacionais. Sobre tal fato, o crítico, professor e cineasta Jean-Claude Bernardet, no fim da década de 1970, apontava:

Não é possível entender qualquer coisa que seja ao cinema brasileiro, se não tiver sempre em mente a presença maciça e agressiva, no mercado interno, do filme estrangeiro, importado quer por empresas brasileiras, quer por subsidiárias de produtores europeus e norte-americanos. Esta presença não só limitou as possibilidades de afirmação de uma cinematografia nacional, como condicionou em grande parte suas formas de afirmação. (BERNARDET, 1973, p.11).<sup>11</sup>

Descrevendo o contexto cinematográfico do período, o autor enumera uma série de razões

10. Decreto 21.240 assinado por Getúlio Vargas que além da obrigatoriedade anual prevista, nacionalizou o Serviço de Censura de filmes e criou também a “Taxa cinematográfica para educação popular” (RAMOS, 1987) A essa lei seguiram-se muitas outras, voltadas à criação de reserva de mercado.

11. *Presença Importada* in: **Cinema Brasileiro: propostas para uma História**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.



*Rio Zona Norte* de Nelson Pereira dos Santos, 1954.



*Rio Zona Norte*, 1954.

O cinema independente dos anos 1950 saiu dos estúdios, ganhou as ruas, e subiu o morro, criando personagens populares como Espírito (Grande Otelo), compositor que tem seus sambas roubados por um aproveitador (Jece Valadão). Na imagem acima, Espírito cai do trem e se acidenta gravemente, enquanto suas canções se espalham pela linha férrea. Num *flashback*, rememora grandes momentos da sua vida, entre eles, o encontro com Ângela Maria (imagem abaixo), intérprete de um dos seus sambas. Ao lado de *Rio 40 Graus* (1955), do mesmo diretor e de *O Grande Momento* (1958) de Roberto Santos, o filme tem afinidades temáticas e estéticas com o Neo-Realismo Italiano.

que, naquela conjuntura, permitia explicar a presença do filme estrangeiro no mercado cinematográfico brasileiro. Em seu primeiro capítulo, intitulado *Presença Importada*, expõe de forma clara as razões pelas quais a concorrência entre os produtores brasileiros e os produtores norte-americanos era, e assim permanece, desigual. Destaca a diferença entre o alto custo para produção e comercialização do filme brasileiro se comparado ao filme estrangeiro, sobretudo o cinema industrial. Descreve os mecanismos para amarrar os exibidores brasileiros aos distribuidores norte-americanos e a defesa intransigente de seus interesses no Brasil através de *lobby* de representantes da indústria junto ao governo brasileiro. Discute também o fato da ocupação do mercado interno não se dar apenas por causa do sistema econômico, mas sim pela falta de ações mais propositivas do governo brasileiro na formulação de políticas públicas de incentivo ao cinema nacional<sup>12</sup>. E, por fim, a necessidade de chancela internacional para promoção dos filmes brasileiros que passam a ser reconhecidos e valorizados somente após a premiação em festivais internacionais cujo maior exemplo talvez seja o *Pagador de Promessas* de Anselmo Duarte que em 1962 ganhou a palma de ouro no Festival de Cannes na França. (BERNARDET, 1979).

No caso da televisão aberta no Brasil<sup>13</sup>, que até hoje não se constitui ainda como um importante canal de exibição da produção nacional, o autor considera que:

“com exceção da telenovela e do telejornalismo que conseguiram impor-se no horário nobre, fica mais barato para as emissoras comprar enlatados (filmes da indústria) norte-americanos, seriados ou filmes da década de 40 ou 50, do que produzir ou adquirir os direitos de produções feitas no Brasil”. (Bernardet, 1979, p.14).

Conseqüências do processo acima descrito podem ser observadas no público espectador brasileiro que muitas vezes manifesta suas preferências optando pelo cinema norte-americano. Este se

12. Um bom exemplo é a Índia que, mesmo tendo sido colonizada pelos ingleses, impôs barreiras ao cinema estrangeiro e impulsionou sua indústria nacional.

13. Na TV por assinatura, podemos destacar o Canal Brasil que em 2008 completou 10 anos de existência, o único canal que privilegia a produção nacional e exhibe permanentemente filmes de vários períodos, autores e lugares além de programas sobre a produção dos filmes.



Cena do filme *O Pagador de Promessas* de Anselmo Duarte, 1962.



*O Pagador de Promessas*, 1962.

Primeiro filme brasileiro premiado com a *Palma de Ouro* em Cannes, o *Pagador de Promessas* é uma adaptação da peça de Dias Gomes. Na imagem acima, as escadarias da Igreja de Santa Bárbara, Salvador. A clivagem social brasileira está representada no filme: as classes populares ficam nos degraus inferiores enquanto as autoridades eclesiásticas e policiais ocupam os degraus mais altos.

Abaixo, *Zé do Burro* (Leonardo Vilar) com a ialorixá do candomblé baiano, que tenta convencê-lo a realizar sua promessa no terreiro de Iansã, orixá sincretizada com Santa Bárbara.

apresenta ainda como um padrão do *fazer* cinematográfico, cujos filmes acabam por representar, para parte desse público, o *bom* cinema.

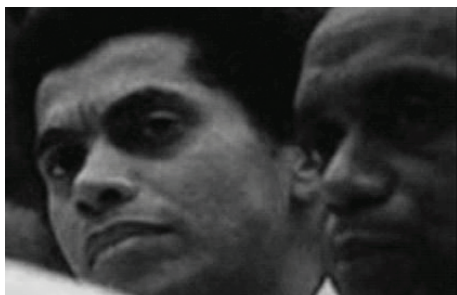
Indícios dessa padronização do gosto apareciam invariavelmente nos cursos de formação de professores quando procurávamos mapear o seu repertório cinematográfico através de questionários. A familiaridade com determinado modelo de cinema estrangeiro e o estranhamento com o cinema brasileiro que apresentávamos, colocavam *esse* cinema nacional à margem do imaginário social, do quadro de referências desses professores.

Nesses cursos, numa tentativa de legitimar os programas criados e aplicados nos quais o cinema brasileiro era “carro chefe” na formação de um repertório audiovisual, recorriamos, mais uma vez, aos textos de Bernardet e a importância dada a nossa cinematografia. Segundo o autor:

Mesmo rejeitando o cinema brasileiro, ou aceitando-o na medida em que ele se igualaria às melhores produções estrangeiras ou receba a chancela metropolitana, esse público, queira ou não, perceba ou não, relaciona-se com os filmes brasileiros de modo completamente diferente, porque eles falam da realidade social e cultural em que vive esse público. Não necessariamente por oferecer um ponto de vista crítico sobre esta realidade; mesmo quando tentativa de imitação da produção estrangeira, mesmo quando a realidade brasileira apresentada pelo filme está obviamente deturpada, esse filme oferece uma determinada imagem desta sociedade” (BERNARDET, 1979, p.18)

Além da leitura dos textos de Bernardet, os textos de Paulo Emílio Salles Gomes, nome proeminente da crítica de cinema no Brasil, e seu legado que chegava através dos professores da Escola de Comunicações e Artes foram fundamentais nesse processo. A identificação com sua crítica e o papel que o cinema brasileiro, segundo ele, deveria ocupar, nos deram argumentos e fundamentação para a defesa do cinema brasileiro e para ações de democratização do acesso.

Paulo Emílio se referia a esta forma de colonialismo cultural como uma *colonização do olhar*



Cena do filme *Partido Alto* de Leon Hirszman, 1982.



Cena do filme *Eles Não Usam Black Tie* de Leon Hirszman, 1981.

Com longos planos-sequência, que aproximam o tempo da narrativa cinematográfica ao tempo “real” vivido fora das telas, Hirszman acompanha uma roda de samba de Partido Alto no Rio de Janeiro. O filme conta com as presenças ilustres de Candeia, Paulinho da Viola, Manacéia entre outros músicos.

Abaixo, imagem de *Eles Não Usam Black Tie*, adaptação da peça de Gianfrancesco Guarnieri dos anos 1950. Levado ao cinema no período da abertura política retrata o ABC paulista, palco das greves de metalúrgicos que projetaram nacionalmente o nome de Luís Inácio Lula da Silva.

e colocava como reação a esse fenômeno, a necessidade de descolonização. Ou seja, tomando ele mesmo como referência de alguém que pode se descolonizar e passar a valorizar e consumir filmes nacionais, seus escritos, com caráter de manifesto alertavam para os efeitos perversos de marginalizarmos uma expressão cultural e artística como o cinema brasileiro. Exigia, conseqüentemente, uma ruptura com o colonialismo. Em artigo intitulado *Uma situação colonial*, apresentado em 1960 sob a forma de tese durante a *Primeira Convenção Nacional da Crítica Cinematográfica*, descreve o estado depauperado do cinema brasileiro tanto do ponto de vista da produção, quanto da difusão. Alerta para a situação de penúria das cinematecas e dos cineclubes afirmando que não conseguimos criar uma cultura cinematográfica permanente e que passe incólume às crises sazonais do setor.

O denominador comum de todas as atividades relacionadas com o cinema é, em nosso país, a mediocridade. A indústria, as cinematecas, o comércio, os clubes de cinema, os laboratórios, a crítica, a legislação, os quadros técnicos e artísticos, o público, e tudo o mais que eventualmente não esteja incluído nesta enumeração, mas que se relacione com o cinema no Brasil, apresenta a marca cruel do subdesenvolvimento. Assim, como as regiões mais pobres do país, se definem imediatamente aos olhos do observador pelo aspecto físico do habitante e da paisagem, todos os que nos ocupamos de cinema no Brasil escapamos dificilmente a um processo de definhamento intelectual que mais cedo ou mais tarde acaba imprimindo características reconhecíveis à primeira vista. Mesmo os que, como se diz, vencem na vida, não se furtam à regra. Importadores e exibidores atingem a prosperidade, mas apenas de realidades sociais situadas fora de nossas fronteiras. São incapazes de violar as regras envelhecidas de um jogo que há muito deixou de corresponder às exigências de nosso dinamismo nacional. Sua prosperidade não está condicionada ao processo de emancipação e enriquecimento da comunidade (GOMES, 1960, p. 12)

Segundo o crítico, a situação colonial em que nosso cinema se encontrava foi consequência não só da precariedade da atividade, da falta de estrutura técnica e industrial, mas também da repetição de uma produção e de uma estética estrangeira, da realização de filmes produzidos segundo um padrão importado responsáveis por essa padronização do gosto acima referida. Ainda assim, o reconhecimento e a valorização da produção audiovisual brasileira, segundo o autor, ocorrerão sempre porque *em qualquer*



Cartaz de *Iracema uma Transamazônica* de Jorge Bodansky e Orlando Sena, 1974-1980.



*Iracema uma Transamazônica*, 1974-1980.

Em *Iracema*, o caminhoneiro Tião Brasil Grande (Paulo Cesar Pereio) percorre a Amazônia, e assume o discurso ufanista da ditadura, do “milagre econômico” e do “país que vai pra frente”. Pelo caminho, encontra Iracema (Edna de Cássia), menina índia, ribeirinha, que se prostitui na Transamazônica, estrada símbolo do “desbravamento” e da modernização conservadora promovida pelos militares nos anos 1970.

*circunstância nosso filme está nos contando, nos repetindo, nos interpretando* (GOMES, 1960, p.37).

Desta forma, investigando as vicissitudes dos cinemas nacionais – o fenômeno não é só brasileiro – frente à hegemonia de *Hollywood*, o que estava posto para nós – além da oposição entre o nacional e o estrangeiro - era o interesse pela difusão na educação formal de filmes entendidos como “culturais” em oposição aos “industriais”. Sabemos o quão frágil são essas classificações e oposições, pois se tentássemos definir aqui essas categorias chegaríamos fatalmente a um ponto em que esta oposição se mostraria falsa em razão da diversidade de atributos presentes nos filmes, sejam eles considerados culturais ou industriais/comerciais.

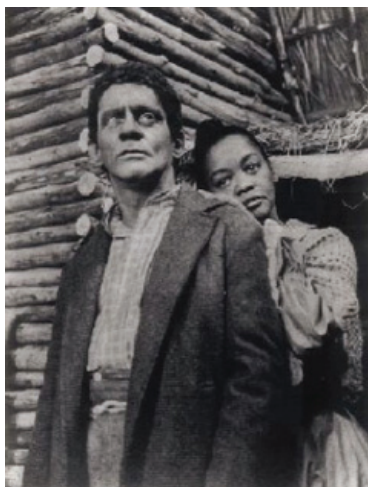
Na idealização e desenvolvimento do projeto, a oposição entre um cinema autoral, de caráter mais “cultural”, a um cinema industrial - produzido em larga escala a partir de fórmulas conhecidas (clichês) - seguidor, como falamos, de modelos importados e que, portanto, não poderia ser considerado como representante de uma cultura genuína por não ter uma série de atributos, especialmente, uma forma ou linguagem nacional, permeou o debate realizado com professores.

Esta oposição contém simplificações que talvez não contribuam para um entendimento melhor do que chamamos de cultura nacional. O cineasta brasileiro Eduardo Scorel<sup>14</sup>, referindo-se a um tema de seminário do qual participou intitulado “o cinema como expressão cultural”, afirma que:

podíamos ser levados a pressupor a existência de um cinema que não seja uma “expressão cultural”. O passo seguinte nos faria considerar que esse outro cinema é o “cinema industrial”. A consequência lógica desta linha de raciocínio seria reconhecermos a existência de uma oposição irreconciliável entre um cinema dito “cultural” e outro qualificado de “industrial”<sup>15</sup>

14. Eduardo Scorel (1945- ) – Montador de inúmeros filmes do cinema nacional, entre eles, *O Padre e a Moça* (1965), *Macunaíma* (1969), de Joaquim Pedro de Andrade; *Terra em Transe* (1966), de Glauber Rocha. Dirigiu *Lição de Amor* (1975), *Contos eróticos* (1977) e *Cavalinho Azul* (1984), dentre outros.

15. Comunicação feita no Seminário *O Cinema como Expressão Cultural* realizado no Centro Cultural Banco do Brasil na cidade do Rio de Janeiro de 27 a 29 de maio de 2002.



*A negação do Brasil*. Documentário de Joel Zito Araújo, 2000.

Filme sobre a representação do negro na telenovela brasileira. A partir de imagens de arquivo da TV Globo, o documentarista identifica estereótipos e representações raciais do negro que figura sempre em papéis de subalternidade. Nessa imagem, Sérgio Cardoso aparece com Ruth de Souza caracterizado como o negro Pai Tomás. O ator branco está de *blackface* com o corpo pintado de preto, usando perucas e rolhas no nariz. Escolhas como essa, de cunho racista, afastavam atores negros da produção em TV.

A técnica do *blackface* era bastante utilizada no cinema norteamericano desde *O nascimento de uma nação*, de D. W. Griffith, 1917, filme em que atores brancos representam personagens negros essereotipados.

Essa dicotomia entre o cultural e o industrial, como afirma o autor, pode levar a um maniqueísmo que coloca a cultura como algo autêntico, que “ocupa o lugar do bem”, e a indústria, por seu caráter de produção em série em larga escala para o consumo da massa, ocuparia então o “lugar do mal”.

Nessa linha de argumentação, o autor critica os defensores de um cinema dito cultural por oposição a um cinema comercial afirmando que tal defesa “*implicaria em aceitar nossa condenação ao gueto, ou seja, em aceitarmos passivamente a exclusão do nosso próprio mercado*” (ESCOREL, 2002, p. 17). Isto porque, de acordo com o autor, não é possível pensar em cinema brasileiro recusando critérios comerciais necessários para a presença dos filmes no mercado e também pela necessidade de “*consolidar uma demanda de massa pelo filme nacional*” já que, sem ela, o cinema brasileiro permaneceria exclusivo a poucos interessados. Defende ainda a isonomia entre o filme nacional e o importado exigindo também um espaço legítimo em seu mercado.

Quando falamos da luta por um cinema nacional de grande expressão, de produção e consumo acessível a todos, do esforço de formação de público, devemos constatar também, como aponta Escorel, que não vemos uma iniciativa desse público por um cinema nacional. Para ele:

O público brasileiro não assume a postulação por um cinema nacional. Ele aceita e se regozija com o que consome vindo do exterior. Por mais festejado que às vezes seja internamente, o cinema não aparece na pauta da nossa política externa quando ela atua em defesa dos setores produtivos que buscam condições de acesso ao mercado norte-americano. Os interesses da laranja, da soja, dos sapatos e do aço são considerados, mas falar em cinema nesse âmbito continua sendo tabu.

Assim, nem o Estado, formulador e indutor de políticas de defesa da produção nacional a partir da reserva de mercado e obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais (trataremos no próximo capítulo), e nem o público atuam no sentido de garantir efetivamente a conquista do mercado.



Cena do filme *Os Inconfidentes*, 1972, de Joaquim Pedro de Andrade.

Cartaz do filme *Pra frente Brasil* de Roberto Farias, 1982.



O encarceramento e a tortura dos inconfidentes nas Minas do século XVIII nos remetem metaforicamente ao tratamento dado aos presos políticos durante o governo Médici no início dos anos 70, contexto em que *Os Inconfidentes* foi produzido. Prisão e tortura também estão representadas no filme *Pra frente Brasil*, realizado já no contexto da abertura política da primeira metade dos anos 1980.

Quando falamos de cinema brasileiro é necessário destacar a existência de vários repertórios, pois o público não é indiferenciado, homogêneo, e o que normalmente chamamos de grande público não é aquele que qualificaríamos como um público de iniciados, isto é, conhecedores da abrangência e diversidade de nossa produção. Falamos de um repertório formado por nós acadêmicos e pesquisadores da produção nacional e de outro formado pelo grande público – do qual nos excluimos apesar de pertencermos a ele - que tem outros canais de acesso e faz outras opções ao escolher filmes. Ou seja, há uma polissemia por trás dessa categoria “cinema brasileiro”, uma variedade de significados e entendimentos do que é e o que representa. Além disso, a existência de múltiplos repertórios entre o público.

Afinal, o que é o cinema brasileiro: é o conjunto de filmes realizados no Brasil, independente mente da nacionalidade de seus diretores e produtores? Um cinema composto por filmes feitos por brasileiros, independentemente dos locais onde foi produzido? Um cinema financiado por produtores brasileiros? Um cinema que deve tratar de assuntos ou elementos de nossa história e cultura?

O debate para identificação dos elementos que compõe nossa brasilidade não leva a uma conceituação única. Apenas numa perspectiva enciclopédica, teremos, ainda que ilusória, uma ideia de totalidade. E mesmo essa totalidade não constitui e é capaz de forjar uma identidade ou um sentimento nacional como faz, por exemplo, o fenômeno da televisão no Brasil<sup>16</sup>. No entanto, não faz parte dos objetivos desta tese buscar atributos de brasilidade na cinematografia nacional.

No caso do cinema, certamente não há uma indústria similar que ocupe amplo espaço no

16. Do ponto de vista da formação de uma identidade nacional, o papel da televisão no Brasil é muito mais preponderante por sua abrangência, onipresença, indistintamente em todas as classes sociais no caso da TV aberta. A “cultura da telenovela” - que tem início na década de 1950, seguindo a tradição das radionovelas, e que na década de 1970 cresce junto com a popularização da TV, período marcado pela formação das redes nacionais, cujo sinal passou a alcançar todo o território nacional - é certamente, mais consolidada e “formadora de repertório” do que o cinema brasileiro, que também aparece, embora raramente, na sua programação. Nesse sentido a televisão, bem mais que o cinema brasileiro, tem sido há cinco décadas um instrumento eficaz de difusão de um sentimento nacional. Entretanto não podemos afirmar que, mesmo forjando uma identidade, a diversidade do país - geográfica, cultural, social, econômica - esteja representada em sua programação. Ou seja, se é possível falar em múltiplas identidades em um país de dimensão continental e com tamanha diversidade, certamente nem todas elas estão representadas pela TV.



Cena do filme *O cangaceiro* de Lima Barreto, 1954.

Cena do filme *Deus e o Diabo na terra do sol* de Glauber Rocha, 1964.



Na produção da Companhia Vera Cruz, de repercussão mundial, Lima Barreto dirige um *nordestern* (*western* nacional). Uma década depois, Glauber Rocha reivindica uma linguagem brasileira representando o cangaceiro Corisco preparando a vingança da morte de Lampião, em *Deus e o Diabo na terra do sol*.

mercado – produção, distribuição e exibição – e que apresente uma visão hegemônica sobre o país. Mas há filmes que constroem uma imagem do país<sup>17</sup>, idealizada ou não, e que buscam representações de uma nacionalidade e procuram se apresentar como parte integrante de uma identidade ou sentimento nacional, embora essa intencionalidade não pareça tão marcada em nossa cinematografia.

Hoje compartilhamos a ideia de que a oposição entre cultura e indústria é falsa. Á época do projeto, com a pretensão de democratização do acesso, do estímulo à difusão, do esforço para reverter o apagamento de parcela da produção nacional, dando visibilidade à diversidade da nossa filmografia, defendíamos, portanto, o circuito alternativo, o chamado filme de arte, legitimado, por certas características a integrar o repertório dos professores. Revisitando essas concepções de cinema, entendemos nesta tese que ao mesmo tempo em que os realizadores podem adotar estratégias de mercado para fomentar sua produção e garantir espaço e longevidade a seus filmes, podem ser movidos também por interesses não apenas mercadológicos. Sobre isto, Escorel, combatendo a ideia de recusa a todo e qualquer critério comercial para difusão cinematográfica, finaliza apregoando que:

Na contradição do cinema, indústria e cultura evoluem numa complexa coreografia irreduzível a um esquema simplificado. Não há cultura cinematográfica sem filmes. Não podem existir filmes se não houver cinema. Não há cinema sem consumo. Não há consumo sem comércio. No comércio, os filmes devem atender a requisitos de qualidade e diversidade. Essa é a eterna utopia do cinema brasileiro.

É necessário dizer que não se trata de valorizar o cinema nacional em detrimento de

17. Não identificamos na cinematografia nacional grande número de filmes que procuram representar o Brasil em sua totalidade, como um diagnóstico geral da nação. O movimento cinematográfico do Cinema Novo talvez tenha sido um movimento com algumas obras (*Deus e o Diabo na Terra do Sol*, *Terra em Transe*, por exemplo) que procuraram constituir-se como representação nacional, especialmente na produção de Glauber Rocha. Na produção mais recente – anos 90 – podemos destacar o longa-metragem de Sérgio Bianchi *Cronicamente Inviável* como um filme que, além de se constituir como representação nacional, questiona a própria maneira como esta representação é realizada indicando mais de uma possibilidade de construção de cenas emblemáticas das mazelas sociais do país. E também o filme *Central do Brasil*, 1998 de Walter Salles, que constrói tanto uma imagem das metrópoles e do urbano, quanto uma imagem do Brasil do interior, do sertão, onde supostamente ainda se preservam valores humanos tradicionais. (ver capítulo sobre o curta-metragem *Socorro Nobre* 1994). Para saber mais, ver artigo “*O Concerto do Ressentimento Nacional*” de Ismail Xavier extraído de *Sinopse*, Revista de Cinema, nº 8, ano IV, abril de 2002, p. 35-37.



Cartaz do filme *Cronicamente Inviável*, 2000, de Sérgio Bianchi.

Cena do filme *Central do Brasil* de Walter Salles Jr., 1998.



No filme de Bianchi, a representação nacional de um país desigual e cruel: racismo, luta de classes e a exclusão do lumpem na caracterização grotesca dos miseráveis. No filme de Salles, a compaixão e o humanismo no sertão do Brasil redime o menino no encontro da família. Os dois brasis vistos na perspectiva do cinema produzido no eixo Rio-São Paulo.



cinematografias estrangeiras. Até porque a diversidade é um valor fundamental para a formação cultural do que chamamos de identidade brasileira. Trata-se de garantir um espaço que lhe pertence, dispor de um mercado natural. E, garantido o acesso, explorar um potencial que o cinema brasileiro, com sua singularidade, pode oferecer.

O incremento das tecnologias digitais e dos novos canais de difusão e acesso está alterando todos os níveis da produção audiovisual, bem como as formas tradicionais de distribuição e exibição de filmes brasileiros. Hoje, os equipamentos em vídeo digital, a possibilidade de filmar com aparelhos celulares, os *softwares* de edição de imagem e som operados em computadores pessoais e a *Internet* como canal de difusão, entre outras funções que pode cumprir, revolucionaram o acesso a equipamentos que possibilitam a produção audiovisual facilitando a aquisição de ferramentas para expressão de grupos até então alijados da produção. E também estimularam a criação de novos filmes que têm como destino exclusivo a rede mundial de computadores. Entretanto, é bom salientar que não estamos falando aqui de revolução das formas expressivas, da linguagem cinematográfica. A tecnologia digital por si só jamais será responsável por estas inovações na expressão artística e na organização da produção<sup>18</sup>. Nesses aspectos, não é possível nem apontar a “revolução digital” como divisor de águas no cinema brasileiro. No entanto queremos destacar o aparecimento de filmes produzidos por indivíduos<sup>19</sup> que o fizeram por ter, pela primeira vez, acesso aos meios de produção sem emitir, evidentemente, nenhum juízo de valor sobre as obras.

Ainda assim a permanência da marginalização no mercado, embora com grande aumento da oferta a partir da década de 2000, é notável. Um aumento que podemos denominar de seletivo, pois parte

18. Até o barateamento pode ser relativizado, pois os filmes produzidos em tecnologia digital devem ainda ser kinescopados – convertidos do suporte de vídeo digital para película cinematográfica – pois com a manutenção da película como suporte de exibição nas salas de cinema esse procedimento, de custo muito elevado, deve ainda ser feito, excluindo muitos produtores da exibição de seus filmes no circuito comercial. Isso também está se alterando com a projeção digital.

19. Falaremos mais adiante de algumas experiências de produção audiovisual de grupos tradicionalmente alijados do acesso a equipamentos.



Cena do filme *O homem que virou suco*, de João Batista de Andrade, 1979.

Cartaz do filme *A hora da Estrela* de Suzana Amaral, 1985.



A imagem do migrante nordestino na metrópole paulistana: inadaptação e exclusão. No filme de João Batista, Deraldo, poeta popular e autor de Cordel, é confundido com um operário padrão que mata seu patrão na cerimônia da entrega do prêmio. Sósia do criminoso é perseguido, evidenciando a falta de identidade do migrante na cidade. Em *A Hora da Estrela*, adaptação de Clarice Lispector, Macabéa, desconhecedora dos códigos da metrópole, sucumbe à vida urbana.

expressiva da produção audiovisual permanece à margem dos canais tradicionais de exibição, excetuando a *Internet*. O que nos mobiliza para a afirmação da nossa cinematografia, bem como outras expressões da cultura nacional.

## A RETRAÇÃO DAS SALAS DE CINEMA NO BRASIL<sup>20</sup>

Outra causa que merece destaque para compreensão desse afastamento, e que mantém relação com o problema da presença importada, foi a retração das salas de cinema no Brasil, que gradativamente foi dificultando o acesso do grande público ao cinema e, conseqüentemente, da produção nacional. Da década de 1970 até a década de 1990, esse processo de redução do número de salas foi progressivo e contínuo. No período de 1971 a 1995 o circuito de salas de cinema do Brasil passou por uma forte diminuição: salas de cinema de bairro, nas cidades grandes, assim como salas de cinema das cidades do interior do país tiveram suas atividades encerradas. Das 2.154 salas existentes em 1971, que, naquele ano, receberam um público de 203 milhões de espectadores, restaram, 24 anos depois, 1.033 salas para um público de 85 milhões de espectadores<sup>21</sup>.

A partir de 1996, com o aumento de empresas norte-americanas no circuito exibidor (*Cinemark, Hoyts, UCI*, etc.), o número de salas de cinema no Brasil voltou a crescer, predominando, a partir de

---

20. O levantamento de dados sobre a retração das salas de cinema no Brasil foi feito com a colaboração dos cientistas sociais e também coordenadores do CVBE Alexandre Kishimoto e Luiz Barata.

21. Caderno 2 – O Estado de São Paulo, 14 de agosto de 2003.

então, as salas de cinema dos *shopping centers*<sup>22</sup>. O fechamento das salas de cinema de rua e a expansão das salas *multiplex* levaram ao aumento do preço médio do ingresso<sup>23</sup>, afastando milhões de pessoas das salas de cinema. Mais recentemente, já no primeiro semestre de 2002, 98% das salas de cinema do país foram ocupados pelos *blockbusters* norte-americanos. O filme brasileiro dividiu os 2% restantes com outras produções<sup>24</sup>.

Portanto, o afastamento do público brasileiro de seu próprio cinema não se deve a problemas de comunicação dos filmes com o público, nem tampouco a uma suposta inferioridade do cinema brasileiro em relação a outras cinematografias, mas, sim, a questões estruturais da atividade, entre as quais, o modelo de distribuição, a concentração das salas e o preço dos ingressos são as mais evidentes.

No mercado de vídeo e DVD, mesmo em grandes centros urbanos como São Paulo, raras são as locadoras que possuem acervo significativo de cinema brasileiro. Proprietários e gerentes das locadoras justificam essa ausência com dois argumentos: muitos filmes lançados anteriormente em vídeo não estão mais disponíveis no mercado; outros, que estão disponíveis em catálogos, não são comprados em função de sua baixa rentabilidade<sup>25</sup>. Uma grande parcela de vídeos e filmes produzidos de forma independente, especialmente de curta-metragem, nunca foi distribuída comercialmente em vídeo. Documentários produzidos por diversas instituições (Ongs, universidades, centros de pesquisa) são pouco divulgados, o acesso às cópias é difícil e, portanto, são pouco assistidos.

Em São Paulo, à semelhança de outras metrópoles, as instituições e equipamentos públicos

22. Em setembro de 2003, do total de 312 salas de cinema existentes na Região Metropolitana de São Paulo (composta por 38 municípios, com aproximadamente 17 milhões de habitantes), 268 localizam-se em shopping centers - 85 % do total. Fonte: Guia da Folha – Folha de São Paulo, 5 de setembro de 2003.

23. O preço médio do ingresso, em 1971, era de US\$ 0,33. Em 2001, o ingresso passa a custar US\$ 2,45 (Caderno 2 – O Estado de São Paulo, 14 de agosto de 2003).

24. Depoimento de Arnaldo Carrilho, coordenador da Riofilme, em Revista do Cinema, no 32, dezembro de 2002.

25. Conforme entrevista concedida por André Rodolfo Feltrin – Gerente de Produtos da rede de locadoras de vídeo *Blockbuster* em setembro de 1998 (responsável pela seleção e compra dos filmes que compõem os acervos das 59 locadoras da rede no Brasil).



Sala do Cine Paissandu, anos 1950.



Entrada da Sala do Cine Paissandu, anos 50.

Nesse ano de 2010 foram encerradas as atividades do renitente e precarizado Cineclube Lilian Lemertz, em São Paulo, que sobrevivia com sobras de cópias de filmes cedidas por grandes distribuidoras. O encerramento desse cineclube e de importantes cinemas do centro de São Paulo como o *Marabá*, o *Marrocos* e o *Copan*, é parte de um longo processo de extinção do cinema de rua e de concentração das salas nos *shoppings centers*. O fechamento do *Cine Paissandu*, inaugurado em 1957, é mais um exemplo desse processo.

de exibição e difusão do audiovisual (salas especiais de exibição, centros culturais, videotecas públicas) concentram-se nos bairros centrais da cidade. Em bairros afastados do centro, são menores as possibilidades de acesso ao filme brasileiro. Nessa realidade marcada pelo acesso geograficamente desigual aos equipamentos públicos e aos bens culturais, é que decidimos então que iríamos intervir.

Assim, a partir do ano 2000, um grupo de sociólogos e historiadores egressos da USP formulou um projeto procurando caminhos para democratização do acesso à produção audiovisual brasileira, particularmente a professores da rede pública de educação em São Paulo. Empreitada difícil dada a extensão da rede pública de educação em São Paulo e as dificuldades de articulação com e entre as unidades escolares e órgãos administrativos da rede escolar. Além do desafio no envolvimento e mobilização dos profissionais da educação que acompanharam a precarização da profissão docente ao longo das três últimas décadas<sup>26</sup>.

Dessa forma, mesmo com um crescimento expressivo da produção de cinema no Brasil desde a chamada Retomada – período pós-Collor -, com a implementação da Lei do Audiovisual em 1993 e de outras leis estaduais e municipais de incentivo fiscal que preveem isenção de parte e também da totalidade dos impostos pagos pela iniciativa privada que investe na produção como patrocinadoras, observávamos ainda a ausência de parcela expressiva do cinema brasileiro em espaços já citados.

Entre os espaços onde poderíamos estimular a difusão do audiovisual brasileiro, nos interessava a escola pública. O público que elegemos como prioritário para criar um canal de acesso ao cinema brasileiro foram os professores da rede. E esse acesso deveria se dar inicialmente com a formação de acervos de filmes nacionais em vídeo (VHS) e DVD, a partir da criação de videotecas escolares. Acreditávamos que as escolas públicas, além de seu papel educativo e socializador, podiam ter importância maior como espaço de cultura e lazer para os moradores de seu entorno. Assim, a criação

26. LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. **Globalização e profissionalidade docente**. A realidade brasileira. Porto Editora nº 26 - Série Globalização e Educação, Desafios para políticas e práticas. Antônio Flávio Moreira e José Augusto Pacheco (orgs.)

de videotecas poderia beneficiar tanto o trabalho educativo dos professores, alunos e funcionários de escolas, quanto dos moradores do bairro. Esses acervos de filmes em vídeo em videotecas de uso público poderiam ter múltiplos usos: o uso de filmes como recurso didático para professores; fonte de pesquisa para professores e alunos; fonte de cultura e lazer para os moradores do entorno da escola; entre outras funções.

Nesse ano de 2010, segundo o balanço do mercado cinematográfico de 2009 realizado pela ANCINE – Agência Nacional de Cinema - órgão ligado ao Ministério da Cultura, o desempenho do cinema brasileiro, tomando como parâmetro o público e a renda nas salas exibidoras, demonstrou um crescimento significativo. As razões apresentadas pela ANCINE para explicar a reaproximação do cinema brasileiro com seu público e um melhor desempenho do período compreendido entre 2005 e 2009 foram “a melhor qualidade técnica dos filmes, a maior organização dos agentes do setor, e o calendário de lançamentos mais estratégico” (*site* da ANCINE acesso em 25.01.2010). E, sobretudo, de acordo com a Agência, a produção de filmes que caíram no gosto do grande público<sup>27</sup>.

De acordo com os dados apresentado pela Agência:

Em relação a 2008, o público de filmes brasileiros em 2009 cresceu 76%. A participação da produção nacional no público total das salas fechou o ano em 14,28%: foram 16.092.482 espectadores, com uma renda total de R\$ 131.936.273, 88. (...) Em 2009 foram lançados comercialmente 84 filmes nacionais, sendo 45 de ficção, 38 documentários e uma animação, enquanto os lançamentos estrangeiros foram 235: 144 americanos e 91 de outras nacionalidades. (*Site* da Ancine acesso em 25.01.2010.)

Dois aspectos a destacar no balanço. Primeiro, o número expressivo de documentários lançados aproximando-se do número de filmes ficcionais produzidos. Historicamente, como já descrevemos nesta

27. Entre eles *Se eu fosse você 2* de Daniel Filho, *A Mulher Invisível*, *Os Normais 2*, *Besouro*, *Divã*, *Salve Geral*, entre outros. O filme *Se Eu Fosse Você 2* vendeu 6.112.851 ingressos (5.786.844 em 2009, e o restante nas pré-estréias realizadas em dezembro de 2008) e arrecadou R\$ 50.543.885, superando o recorde anterior da Retomada, que era de *Dois Filhos de Francisco*, lançado em 2005, com 5.319.677 espectadores.



Cena do filme *Dois Filhos de Francisco* de Daniel Filho, 2005.



Cena do filme *Besouro* de João Daniel Tikhomiroff, 2009.

Na “Era Lula”, marcada pela ascensão do migrante nordestino à presidência, o teatro da superação na saga dos jovens pobres do interior que se tornam artistas e conquistam o Brasil. A obstinação autoritária do pai, como exemplo dignificante, condena os filhos ao sucesso. Em *Besouro*, a “explosão estética” da capoeira baiana como arte marcial.

tese, o que constatamos como regra foi a primazia da ficção em relação ao documentário, tanto na produção historiográfica sobre cinema quanto no mercado cinematográfico. Ao que parece, o documentário consolidou-se como um gênero relevante que passa a ocupar importante fatia do mercado, o que não significa dizer que tenha caído no gosto do público, pois muitas vezes o filme entra no circuito comercial, mas não há público espectador.

O outro aspecto é a permanência histórica da hegemonia do cinema norte-americano em relação a público e renda, superando os nacionais e o conjunto de filmes de todas as outras nacionalidades. Tal hegemonia se manifesta não apenas na grande quantidade de filmes e de público no mercado, mas também no controle da distribuição dos filmes nacionais já que, dos dez filmes nacionais mais vistos em 2009, sete foram distribuídos por empresas norte-americanas (*FOX, Warner, Sony, Disney, Columbia*, e outras).

A despeito das permanências, o diretor-presidente da ANCINE, Manoel Rangel, identifica a atual conjuntura (2010) como a fase mais promissora do cinema nacional se comparada às décadas anteriores. Segundo ele, “isso é fruto do compromisso dos produtores brasileiros, distribuidores e exibidores, de uma política cultural atenta a todos os elos da cadeia econômica do setor, da parceria entre o Estado e as empresas privadas, enfim, planejamento”. (*site da ANCINE*, acesso em 25.01.2010). É uma fala institucional que também é feita com propósito de prestação de contas sobre os trabalhos da Agência, mas que aposta na continuidade desse atual estado da produção nacional.

Outro elemento importante para garantir a circulação e o acesso às obras audiovisuais produzidas no Brasil, um mecanismo de proteção presente em vários países e já abordado nesta tese, é a chamada Cota de Tela. Na atual gestão do Ministério da Cultura, todas as salas de cinema são obrigadas a exibir filmes nacionais de longa-metragem durante 28 dias, no mínimo. Esse número aumenta conforme a quantidade de salas de cada complexo. Desta forma, os proprietários das salas exibidoras, nacionais e

estrangeiros, se veem obrigados a garantir uma oferta independentemente da adesão ou não ao filme pelo público. Com esse espaço do mercado garantido, se espera uma ampliação desse público e uma mudança no histórico movimento oscilante de aproximação e afastamento de “cinemas brasileiros” para múltiplos e diferenciados públicos.

Dados mais recentes mudam o quadro aqui descrito em relação à retração das salas de cinema? De maneira geral, não. O que podemos afirmar é que o cinema de rua não foi retomado com o fechamento definitivo da maioria das salas exibidoras e o preço do ingresso no circuito exibidor, concentrado nos *shopping centers*, permanece inacessível a grande parte da população. Isto é, há uma continuidade desse quadro de elitização ao mesmo tempo em que o consumo popular de filmes em DVD – especialmente através da compra no mercado informal de cópias não autorizadas – se generaliza bem como o acesso pela *Internet* de filmes de arquivos pessoais que escapa totalmente a qualquer forma de controle que procure garantir pagamento de direitos autores aos detentores.

## **O CINEMA BRASILEIRO COMO “MINORIA CULTURAL”.**

Há pesquisas sobre o desenvolvimento da indústria cultural na América Latina, entre elas do pesquisador mexicano Néstor Garcia Canclini que em seu livro, *Diferentes, Desiguais e Desconectados*, faz uma análise crítica e atual da produção e circulação de bens culturais no continente, averiguando o que ocorre na indústria fonográfica, na produção editorial e no mercado cinematográfico.

---

Ao analisar o cinema latino-americano no contexto da globalização, Canclini defende que a globalização “desglobaliza”, isto é, ao invés de aproximar nações, promover intercomunicações entre os países e culturas, ela é responsável pela adoção de políticas de desconexões e exclusões colocando o cinema latino-americano como “minorias culturais”.

O autor faz a distinção entre minorias demográficas e minorias culturais, e defende que o processo de globalização transforma ou converte maiorias demográficas em minorias culturais, é, o espaço reservado para as expressões culturais das nações latino-americanas no mercado dentro dos mercados nacionais, é cada vez menor. A produção e o consumo desses bens culturais (disco, filme) nacional e internacionalmente, passam a ser cada vez menores, pois, nos mercados “culturas internacionalmente mais numerosas são colocadas em lugares minoritários” (CANCLINI, 2005, p. 243).

Canclini toma como exemplo a produção editorial e a indústria fonográfica para e como, na Argentina e no México, editoras nacionais passam a ser compradas por empresas integradas a oligopólios europeus e norte-americanos, e, como no Brasil, gravadoras nacionais suas atividades e vendem seus catálogos a empresas transnacionais com sede nos Estados Unidos. Assim, ao mesmo tempo em que as empresas transnacionais apregoam a criação de novos mercados e a incrementação nos intercâmbios culturais, a maior difusão de bens culturais é feita de maneira que uma enorme gama de produtores culturais locais são excluídos e marginalizados em razão de uma seleção que é feita por artistas que garantem audiência massiva.

Ao afirmar que a “reestruturação globalizada dos mercados culturais pode ter consequências ainda mais radicais: interromper a comunicação dos criadores com sua própria sociedade e desligar as nações periféricas do seu patrimônio”. (CANCLINI, 2005, p. 244). O pesquisador correto discutiremos nesse capítulo quando constatamos o afastamento do público em relação à cinema.



nacional<sup>28</sup>.

E, ao examinar o que ocorre no mercado interno norte-americano, aponta para uma retração de filmes importados, processo que vai na contra-mão do crescente público de cidadãos norte-americanos que fala espanhol (35 milhões). Essa retração ocorre com o encerramento de inúmeras salas que exibiam filmes de língua espanhola a esse público. (10% na década de 1960 e 0,75% em 2005). Esse não aproveitamento do mercado é explicado pela formação de uma estrutura oligopolista da distribuição ao apontar que “96% dos filmes são administrados por 13 companhias” (CANCLINI, 2005, p. 247). Além disso a isenção de impostos por parte do governo norte-americano para sua indústria cultural e os inúmeros incentivos protecionistas contribuem sobremaneira para criar barreiras intransponíveis a cinematografias estrangeiras em seu mercado.

Portanto, além da marginalização dentro de seu próprio mercado, o espaço no mercado dos EUA para a cinematografia latino-americana é cada vez mais limitado, criando “minorias culturais”, não só no interior dos países, mas no mercado global. E, além da defesa do desenvolvimento dos cinemas nacionais, da conquista de espaço para expressão cultural, o autor enumera novos fatores de natureza política e econômica relacionado aos novos rumos do desenvolvimento capitalista na América Latina que provocam essa exclusão, entre eles

“as novas facilidades concedidas aos investimentos externos pelas políticas de desregulamentação dos governos latinoamericanos a partir da década de 1990, que propiciaram altos investimentos estadunidenses, canadenses e australianos na construção de conjuntos de multissalas de cinema em cidades grandes e médias da região. Assim, os capitais transnacionais submetem a programação à uniformidade da oferta internacional

---

28 Para Canclini “no campo cinematográfico, o predomínio mundial do cinema estadunidense do pós-guerra em diante converteu-se em oligopólio a partir da década de 1980, ao controlar simultaneamente a produção, distribuição e a exibição em mais de uma centena de países. Numa operação mais expansiva do que em qualquer outro campo cultural, Hollywood impôs um formato de filmes quase único: produções de mais de 10 milhões de dólares – nas quais mais da metade do orçamento destina-se a marketing -, com preferência pelos “gêneros de ação” (thrillers, policiais, aventuras, catástrofes, guerras) e com temas de fácil repercussão em todos os continentes. (CANCLINI, 2005, p.245-246).

mais bem sucedida e subtraem tempo de exibição a outras cinematografias. Os estudos comparativos da programação nas capitais latino-americanas mostram que, nos últimos quarenta anos, os espaços de exibição aumentaram mas a oferta perdeu diversidade”. (CANCLINI, 2005, p. 248)

Portanto - retomando a pergunta sobre o estado atual da retração das salas e limitação dos espaços para o filme nacional - podemos afirmar que há na verdade um agravamento não só no Brasil, bem como nos outros países latino-americanos, como a Argentina e o México, cuja produção cinematográfica, apesar de expressiva, vai se convertendo, como afirma o autor, em minorias culturais dentro de suas próprias fronteiras. Ou seja, no caso brasileiro, mesmo com a ampliação da oferta de filmes nacionais, como vimos com os dados da ANCINE, o espaço destinado à exibição é cada vez menor, já que a ampliação dos filmes norte-americanos no mercado cinematográfico nacional é ainda maior.

Além da crítica ao processo de formação das chamadas minorias culturais, Canclini formula uma pergunta chave diante desse quadro de “desglobalização” para pensar alternativas ao modelo vigente dos mercados globais e nacionais: o que podemos fazer para inverter ou frear esse processo que aumenta a exclusão de minorias<sup>29</sup>? Existem maneiras de se ampliar os intercâmbios culturais sem asfixiar as minorias?

A resposta oferecida pelo pesquisador passa pela idéia de organizar a diversidade de outro modo, combatendo as hegemonias, as estruturas oligopolizadas, penalizando através de novas regulamentações o processo de *dumping* e, portanto, corrigindo desequilíbrios quanto ao acesso e a produção de bens culturais. E, sobretudo – o que interessa nesse percurso da pesquisa sobre o cinema brasileiro e a educação –, promovendo a “diversidade cinematográfica para que a expansão das salas, de lojas de vídeo e de canais de televisão destinados a filmes não se converta numa abundância monótona” e alienígena. (CANCLINI,

---

29 O geógrafo Milton Santos preferia usar o termo “minorizado” em vez de “minorias” sob o argumento de que se trata de conjuntos populacionais significativos (maiorias demográficas), de grande expressão, mas que, no entanto, são colocados em posição de subordinação política, convertendo-se como diz Canclini em “minorias culturais”.

2005, p. 253).

Dessa maneira, conclui que:

“A combinação de diferenças e desigualdades, as tendências comerciais para empobrecer a diversidade indicam a necessidade de políticas interculturais transnacionais. Em décadas passadas, os debates concentravam-se em políticas de representação e multiculturalidade dentro de cada país. Agora, a conversão de maiorias demográficas em minorias culturais exige políticas regionais e mundiais que regulem os intercâmbios das indústrias de comunicação, a fim de garantir oportunidades de produção, comunicação e recepção diversificada que a lógica do mercado tende a estreitar.” (CANCLINI, 2005, p. 255).

Portanto, reconhecidas as diferenças entre os contextos de 2000 e de 2010, a questão central permanece a mesma. Assim, para se opor a hegemonia da produção estrangeira e a padronização referida, um projeto foi criado para uma intervenção local, com propósito de democratização do acesso ao cinema brasileiro tendo, como público beneficiário, professores da rede pública de educação de São Paulo.

## CAPÍTULO 2

### O PROJETO CINEMA E VÍDEO BRASILEIRO NAS ESCOLAS

A elaboração do projeto *Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas* (a partir de agora será referenciado pela sigla CVBE) resultou do empenho articulado de 25 pessoas, em um arco de alianças entre uma escola municipal e duas estaduais, um órgão administrativo da rede escolar municipal e dois da rede estadual, uma fundação e uma ONG. Com duração total de 5 anos, o projeto foi criado através do programa *Crer para Ver*<sup>30</sup> - da Fundação Abrinq<sup>31</sup> em parceria com a Natura Cosméticos.

O projeto foi realizado pela Ação Educativa - uma organização não-governamental que apoia e propõe projetos educativos e de juventude - fazendo parte de um programa intitulado *Práticas de Aprender* com a proposta de articular um conjunto de projetos, entre eles, o *Circuito Cultural Escolar*, que organiza e promove eventos culturais nas escolas públicas da Zona Leste; o NEPSO, a *Nossa Escola Pesquisa sua Opinião*, que propõe o uso pedagógico da pesquisa de opinião em escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; programas para alfabetização de jovens e adultos com formação e publicação de materiais educativos, entre outros.

Esses projetos têm como objetivo desencadear, apoiar e sistematizar experimentos de inovação pedagógica no âmbito escolar. Tais projetos, oferecidos à rede educacional, pretendem estabelecer novas

---

30. O Programa *Crer Para Ver* é uma iniciativa da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e da Natura Cosméticos. Essa parceria foi criada em 1995 com a missão de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, por meio da participação da sociedade civil e do diálogo com o poder público. Formou-se uma rede de participação voluntária das consultoras Natura que, ao vender seus produtos, arrecadam recursos e divulgam as idéias do *Crer Para Ver* em todo o país. Os recursos arrecadados são destinados ao apoio financeiro e técnico a projetos que, vindos da comunidade, procuram contribuir para a melhoria da escola pública brasileira e na elaboração de políticas públicas em educação.

31. A Fundação Abrinq é uma entidade sem fins lucrativos, de Utilidade Pública Federal, que tem como objetivo básico promover os direitos elementares de cidadania das crianças e adolescentes, conforme definido na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU-1989), constituição Brasileira (1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

formas de relacionamento da escola com a comunidade e uma nova dinâmica entre a cultura e a educação<sup>32</sup>. Além disso, em seus documentos, anunciam a perspectiva de formulação e implementação de propostas educativas que conectem a educação escolar às necessidades das comunidades.

Entretanto, mesmo como um projeto institucional de uma Ong consolidada no Terceiro Setor, é necessário dizer que as condições de trabalho da equipe executora do CVBE eram muito adversas. Havia uma situação marginal do projeto na Ação Educativa: não era um projeto fundamental para a instituição; o espaço físico para o trabalho dos coordenadores não era adequado; o espaço reservado para guardar materiais e equipamentos, na maioria das vezes, era exíguo; o acesso a computadores era restrito e contávamos com uso de computadores pessoais; os coordenadores eram sub-remunerados com um piso desigual se comparado a coordenadores de outros programas e projetos da instituição; não havia estrutura para transporte dos educadores e equipamentos do bairro da Vila Buarque, - sede da Ong - próximo ao centro de São Paulo, até os bairros da Zona Leste, onde as ações aconteciam.

Ao mesmo tempo, foi a instituição que acolheu o projeto e o retirou da informalidade, ainda que permanesse a precariedade. Contávamos com a orientação de coordenadores do programa no qual o CVBE estava inserido, importante para formatar – elaborar a apresentação do projeto - do ponto de vista educacional e sugerir modos de aproximação com as comunidades escolares.

Dessa forma, no ano 2000, a partir da constatação da indisponibilidade de parcela expressiva de filmes nacionais no tocante ao mercado de cinema e vídeo, como já apresentado, e partindo de nosso interesse pelo cinema brasileiro e pela educação, alternativas à democratização do acesso ao filme brasileiro começaram a ser formuladas, não somente por nós, mas por alguns grupos e instituições que passaram a compartilhar esses ideais. As primeiras iniciativas voltaram-se à formação de acervos de

---

32. De acordo com seus documentos norteadores, tais projetos “privilegiam a articulação de agentes escolares e não escolares, de modo a superar a tradicional fragmentação das políticas sociais e se voltam à formação prática desses agentes: professores, técnicos, equipes das escolas, formadores, alunos, famílias etc.”.

filmes nacionais em escolas públicas, estaduais e municipais em três bairros da Zona Leste de São Paulo: São Miguel Paulista, Ermelino Matarazzo e Itaim Paulista.

Tal projeto teve como objetivo ampliar repertório de professores a partir da produção audiovisual brasileira, além do esforço de influenciar a formulação e implementação de políticas públicas. Esta última pretensão tinha como referência outros projetos consolidados na rede pública municipal de educação, a exemplo do projeto *Mediação da Leitura* que criou espaços nas escolas com acervo de livros organizados de forma diferente da biblioteca, lugar onde o chamado mediador de leitura (educador com experiência de leitura e contação de histórias infantis e infanto-juvenis) animava o lugar.

Minha experiência profissional nessa iniciativa, inicialmente como formador de professores, responsável pelo planejamento e execução dos cursos de *linguagem audiovisual e aprendizagem*, e posteriormente como um dos coordenadores, trabalhando pela implementação do projeto na rede pública de educação, me estimulou ao desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica que pudesse, ao fim da investigação, revelar o alcance das ações realizadas.

Hoje, essa pretensão foi descartada por que não vislumbramos, ao longo do desenvolvimento desta tese, possibilidade de avaliar impactos e resultados. Isso porque o corpo docente das escolas é fluido; nem sempre houve enraizamento do projeto (emponderamento das escolas); não há clareza sobre indicadores palpáveis para aferir mudanças na prática pedagógica a partir da intervenção com o cinema; e o intuito de mensurar a ampliação de repertório nos parece muito subjetivo, pois a apropriação de filmes com interesse educacional ocorre das maneiras mais diversas e não simplesmente pelo uso como recurso didático.

As principais ações do projeto foram a constituição de acervos de videotecas públicas em escolas e órgãos administrativos da rede escolar, cursos de formação de professores, mostras de filmes e

---

produção em vídeo digital.

Os acervos de videoteca escolar contaram com 580 filmes e vídeo brasileiros, dos filmes mudos da década de 1920 às produções recentes em vídeo digital, e foram classificados em oito coleções temáticas de acordo com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>33</sup>. Um dos pré-requisitos para a escolha das escolas que receberam os acervos foi o compromisso de que seu uso fosse público, isto é, aberto e acessível a toda comunidade escolar e moradores do entorno da escola.

A formação dos professores pode ser dividida em duas vertentes: a leitura do audiovisual e a produção em vídeo digital, ações articuladas que contavam, muitas vezes, com os mesmos participantes.

No campo da leitura (análise de filmes), o curso *linguagem audiovisual e aprendizagem* priorizou em seu programa, a história, a técnica, e a linguagem do audiovisual nacional. Voltado preferencialmente a professores, foi realizado nas escolas ou nos órgãos técnicos do estado e da prefeitura com carga horária de 42 horas. Além dele, foram realizados também cursos de produção em vídeo digital (analisaremos esta ação no capítulo 3 **A Expressão Audiovisual**).

Já a formação para produção em vídeo ficou estruturada em 4 módulos: escritura do argumento e roteiro, a produção (formação da equipe e plano de produção), captação de imagem e som e edição, com carga horária de 80 horas cujo programa previa aulas teóricas e realização prática de vídeos com equipamento digital.

Nas mostras temáticas de vídeo eram exibidos filmes brasileiros seguidos de palestras e debate com cineastas ou pesquisadores do tema. Além delas, organizávamos o que chamamos de vivências,

---

<sup>33</sup>. Documento publicado pelo Ministério da Educação em 1997 (Gestão Paulo Renato de Souza) para nortear currículos em todas as áreas do conhecimento escolar e que contém sugestões de trabalho - orientações didáticas - com os chamados Temas Transversais: Pluralidade Cultural, Ética, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Sexualidade, entre outros.

visitas monitoradas com os professores a instituições que exibem, difundem e preservam o cinema nacional como a Cinemateca Brasileira, o Museu da Imagem e do Som, entre outras.

Apenas ao longo da realização do projeto é que pudemos notar o interesse mostrado pelas escolas para apropriação do CVBE, pois os coordenadores pedagógicos, gestores e professores criaram uma expectativa por inovações educacionais e passaram a ver, na leitura e na produção do audiovisual, um caminho possível.

A escolha pelas escolas da Zona Leste de São Paulo para implantar o projeto se deu em função das características da região. Trata-se de uma das regiões mais pobres da capital, com altas taxas de desemprego, problema que afeta particularmente jovens, e com grande carência de serviços básicos, educacionais e aqueles vinculados à cultura e lazer. Em pesquisa realizada no ano de 2001 com o objetivo de caracterizar a região onde faríamos a intervenção, alguns dados foram levantados. Residiam na Zona Leste 3,3 milhões de pessoas (33% dos paulistanos), cerca de 31% da População Economicamente Ativa (PEA) do Município. Entretanto, a região concentrava também 40% dos trabalhadores desempregados da cidade. Abriga ainda hoje 11 das 31 subprefeituras da cidade<sup>34</sup>, tem cinco parques públicos<sup>35</sup>, nove centros culturais<sup>36</sup> e 904 escolas<sup>37</sup>. Os equipamentos públicos de cultura e lazer têm capacidade inferior à demanda da população. E nenhuma destas sete instituições culturais oferece programação permanente de cinema e vídeo<sup>38</sup>. O circuito exibidor comercial de cinema na Zona Leste tem 34 salas, todas localizadas

34. Penha, Ermelino Matarazzo, São Miguel Paulista, Itaim Paulista, Mooca, Aricanduva/Vila Formosa, Itaquera, Guaianazes, Vila Prudente/Sapopemba, São Mateus, Cidade Tiradentes.

35. Alfredo Volpi, Chico Mendes, Piquerí, Parque Ecológico do Tietê, Parque do Carmo.

36. Centros culturais: 4 municipais (Casa de Cultura de São Miguel Paulista, Casa de Cultura do Itaim Paulista, Casa de Cultura da Penha, Casa de Cultura Raul Seixas); 3 estaduais (Oficina Cultural Itaquera Alfredo Volpi, OC São Miguel Luiz Gonzaga, OC Tatuapé Raul Seixas); 2 do Sistema S (Sesc Itaquera e Sesc Belenzinho).

37. Escolas: 486 Escolas Municipais; 418 Escolas Estaduais; Total: 904 escolas; 07 CEUs: (Jd. São Carlos, Jambeiro, Cidade Tiradentes, Vila Curuçá, Pq. Veredas, Aricanduva, Sapopemba).

38. Pesquisa realizada com 240 educadores da Zona Leste que fizeram o curso “Leitura do Audiovisual” revelou que 95% deles não frequentam o circuito alternativo do audiovisual – centros culturais, cinemas de arte e festivais de cinema da cidade.



em *Shopping Centers* com o preço do ingresso<sup>39</sup> variando entre R\$ 12,00 e R\$ 14,00<sup>40</sup>.

Além desse critério socio-econômico que definiu a escolha da região, a Ação Educativa já desenvolvia atividades socio-educativas na Zona Leste e as escolas escolhidas também já estavam envolvidas com programas e projetos coordenados pela Ong. Vale destacar que a região também é marcada pela atuação de vários movimentos sociais e conta com grande número de associações comunitárias que desenvolvem projetos sociais.

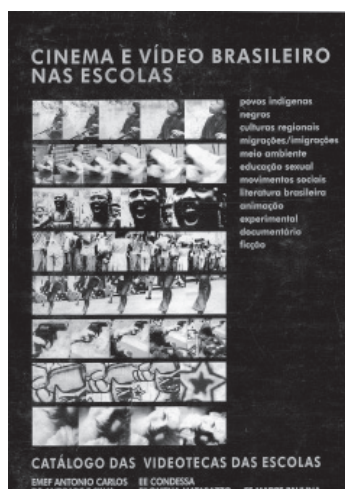
Apostamos, portanto, à época da realização do CVBE, que a democratização do acesso a esses bens culturais e a criação de novas formas de enfrentar o acesso restrito do ponto de vista da variedade de filmes nacionais no circuito comercial do audiovisual, poderiam contribuir para uma educação audiovisual na rede pública, particularmente em algumas escolas de diferentes bairros da Zona Leste.

## A CONSTITUIÇÃO DE VIDEOTECAS ESCOLARES: CULTURA DE ACERVO

Um dos princípios que norteou esse trabalho voltado à incorporação e produção audiovisual na rede pública de educação foi o que chamamos de cultura de acervo, isto é, o estímulo à prática de criação de acervos audiovisuais - filmes em vídeo e DVD - por educadores, obviamente os que apostam num uso educacional de uma linguagem ainda bastante associada ao entretenimento.

39. Shopping Anália Franco/Tatuapé (9 salas; R\$ 9,00 a 14,00); Shopping Interlar Aricanduva (14 salas; R\$ 7,00 a 11,00); Shopping Metrô Tatuapé (8 salas; R\$ R\$ 8,00 a 12,00); Shopping Direção (1 sala; R\$ 6,00); Shopping Itaquera (2 salas; R\$ 6,00). Dados e valores coletados em 2001.

40. Atualmente (2010) esses valores já foram reajustados.



Catálogo elaborado pelo PCVBE para consulta de títulos em 2003.

A criação de videotecas no âmbito das escolas e órgãos administrativos da rede exigiu a criação de uma metodologia para esse fim, o que ocorreu a partir da recriação de práticas de indivíduos da equipe que já tinham experiência prévia em videotecas<sup>41</sup>.

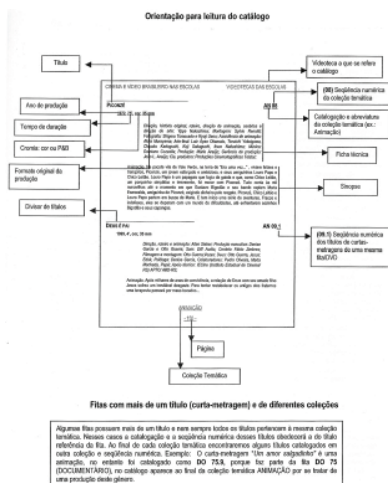
Procedimento fundamental para a aquisição de cópias dos filmes foi o contato com os cineastas, produtores ou outros profissionais e instituições detentoras dos direitos autorais das obras. Obtínhamos o contato dos responsáveis através de pesquisa em instituições que disponibilizam essa informação: distribuidoras e produtoras de cinema e vídeo principalmente. Nesse primeiro contato, apresentávamos o projeto e iniciávamos a negociação para aquisição das cópias que iriam compor o acervo das videotecas escolares. No caso de filmes com lançamento e distribuição comercial (Warner Vídeo, Sagres\Riofilmes, Versátil, Europa, etc.), apenas comprávamos os títulos disponíveis no mercado. Quando não havia lançamento comercial, fazíamos contato com o detentor dos direitos da obra (produtores e cineastas em sua maioria) e negociávamos a aquisição das cópias. Doações eram obtidas algumas vezes em razão dos objetivos do projeto voltados à melhoria da educação na escola pública. Como adquiríamos apenas uma cópia de cada filme que nos interessava, e eram várias as videotecas constituídas, foi necessário o estabelecimento de uma parceria com a TV USP<sup>42</sup> à época do projeto sob a direção de Marília Franco, para cópiagem dos filmes em vídeo. Recebíamos algumas vezes matrizes em Betacam ou *U-Matic*<sup>43</sup> e providenciávamos então cópias em VHS, formato mais utilizado.

No caso de contato direto com o cineasta e/ou realizadores de filmes e vídeos que não foram lançados comercialmente, obtínhamos uma autorização de cópiagem e uso do filme na videoteca escolar.

41. Os sociólogos Luiz Barata e Alexandre Kishimoto, também coordenadores do projeto, trabalharam no Instituto Cultural Itaú – que possui acervo público de cinema e vídeo – e na videoteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, respectivamente.

42. As cópias em VHS foram realizadas pela TV USP a partir de matrizes cedidas pelos realizadores. Trata-se de acervos em contínua construção, uma vez que o projeto incentivava a autonomia das escolas na manutenção e ampliação de suas videotecas.

43. O *U-matic*, como suporte das imagens, é uma tecnologia muito pouco utilizada atualmente ficando o Betacam digital como suporte na maioria dos casos na produção audiovisual profissional, especialmente na televisão.



**SOCORRO NOBRE** DO 43

1995, 21', cor, vídeo

Dirigido: Walter Salles; Produção: Maria Juchá Kiri; Direção de Fotografia: Walter Carvalho; Assessor de Fotografia: Flávio Zangari; Som direto: Bruno Fernandes; Edição: Walter Salles e Felipe Lucande

Documentário: Socorro Nobre narra a história de uma presidência que, comovida com a descoberta da obra de Franz Kafka, um escritor que transformou a realidade que vivia em obra de arte, resolve se encerrar cartas da prisão. Socorro Nobre é um relato íntimo e emocionado, um filme sobre a possibilidade das pessoas reescreverem suas vidas e se entregarem uma segunda chance.

Ficha técnica e sinopse de *Socorro Nobre*.

Orientações para leitura do catálogo,

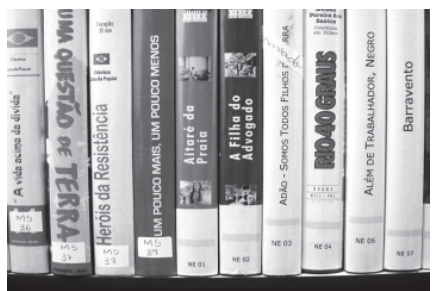
Isso foi normatizado a partir da criação de um termo de doação de cópia e autorização de uso. Muitos cineastas contatados participaram das ações de formação e das mostras nas escolas depois da montagem das videotecas.

Após a aquisição das cópias, que nesse caso permitiu a constituição de um acervo com filmes raramente encontrados, em razão desse contato direto com o cineasta, o passo seguinte foi a catalogação dos filmes em vídeo, trabalho realizado com a consultoria de uma biblioteconomista.

Por fim, com o acervo montado e as fitas em vídeo disponíveis para o empréstimo, agora se fazia necessário o gerenciamento da videoteca para garantir uma maneira eficaz de empréstimo de todos os filmes aos usuários. Esse gerenciamento pôde ser feito por parte do corpo docente envolvido com o projeto nas escolas, tornando-se responsável pela gestão da videoteca, do serviço de empréstimo e da manutenção e atualização do acervo com a aquisição de novos títulos em suporte VHS e DVD. Cabe lembrar que as videotecas formadas eram basicamente as mesmas. No entanto cumpriam funções um pouco distintas quando formadas nas escolas ou em órgãos administrativos da rede escolar que, nesse caso, atendiam um grande número de escolas<sup>44</sup>.

A pretensão desse relato reflexivo é o de apresentar aqui uma metodologia para formação de acervo em escolas. A pesquisa de títulos, o contato com o realizador, a aquisição de cópias, a gestão da videoteca, entre outros procedimentos, podem servir de referência ou parâmetro para a montagem de videotecas caso haja interesse do educador ou gestor. E hoje com acesso facilitado pela *Internet*, não só aos filmes, mas também a inúmeros materiais, informações e estudos em *sites* especializados. Cabe incorporar as tecnologias digitais nesse processo.

44. No total foram montadas oito videotecas, sete em escolas municipais e estaduais e uma em órgão administrativo da rede escolar, uma Diretoria de Ensino que coordenava uma rede de 92 escolas estaduais de ensino fundamental e médio. Desse total de escolas, cinco Emef's e duas EEs.



Filmes nas videotecas do projeto.



As videotecas escolares tornaram-se um novo espaço de convivência entre professores, onde o tema presente era o cinema nacional. Usado ou não como um recurso didático, os filmes circulavam como entretenimento; como fonte de estudo e desenvolvimento de temas; disparador de debates nos horários de trabalho coletivo entre professores. O interesse crescente por cinema nacional vinha também em decorrência da diversidade de temas e gêneros existentes. Os filmes brasileiros passaram a constituir-se uma “programação” alternativa à TV e ao circuito comercial de cinema, que nos bairros adensados da Zona Leste de São Paulo são insuficientes para atender a demanda da região.

Atualmente (2010), as videotecas escolares do CVBE, compostas majoritariamente por filmes em VHS, tornaram-se obsoletas. O VHS revelou ser um suporte perecível, pois em apenas duas décadas foi rapidamente substituído pelo DVD. E o projeto foi desenvolvido justamente no início da transição para o DVD. Hoje podemos fazer *download* de filmes em plataformas digitais e compartilhar arquivos pessoais com outros usuários que têm filmes. Os aparelhos celulares são utilizados cada vez mais para fruição e captação de imagens fotográficas e em movimento<sup>45</sup>. Na hipótese remota de uma continuidade do projeto, teríamos que repensar a maneira como garantir os direitos autorais dos detentores das obras. Ou seja, repensar a maneira de difundir e democratizar o acesso dentro de uma instituição pública amparados legalmente.

Portanto, se os filmes não forem digitalizados dificilmente poderão ser vistos, pois os aparelhos de videocassete já não são mais comercializados. E essa digitalização exige um novo contato com os cineastas e detentores dos direitos sobre as obras, já que eram todas as cópias autorizadas com contratos de exibição e uso como foi relatado. Algo que dificilmente ocorrerá, pois toda a intermediação com os cineastas e produtoras era realizada pela equipe executora do CVBE e não pelas comunidades escolares. No entanto, há escolas que iniciaram a digitalização de alguns títulos do acervo para não perderem os filmes, embora façam tais cópias a margem das exigências legais.

Hoje a presença do VHS (*Video Home System*) no mercado de vídeo (lojas, locadoras comerciais, distribuidoras, etc.) é ínfima. O DVD (*Digital Video Disc* ou *Digital Versatile Disc*) superou o já antigo suporte e os aparelhos de videocassete tornaram escassos, ao mesmo tempo em que os aparelhos para reprodução de DVDs se popularizaram. Bem como os filmes que são reproduzidos indiscriminadamente, sem controle por parte dos autores e do poder público. A comercialização de filme pirata por ambulantes transformou-se, assim, em um mercado informal onde as pessoas compram filmes a preço bem menores

45. O telejornalismo faz uso cada vez mais recorrente de imagens gravadas em aparelhos celulares por “cinegrafistas” amadores que presenciaram fatos noticiados.



Capa da *Coleção Temática* do Acervo **Documentário**.

Cena do filme *O Velho - A história de Luiz Carlos Prestes* de Toni Venturi (1997), integrante da coleção por ser um filme representativo do gênero documentário.

Cinebiografia de Prestes (1898-1990) com narração de Paulo José. O documentário reúne depoimentos de jornalistas, familiares e amigos e imagens de arquivo do líder do Partido Comunista Brasileiro (PCB). O filme é fonte de estudo para a história do Brasil no século XX: a Coluna Prestes nos anos 20; o enfrentamento com o Estado Novo (1937-1945); a Ditadura Militar (1964-1985); a clandestinidade e as lutas políticas na redemocratização.

Além da temática histórica, há filmes na Coleção que abordam a realidade brasileira contemporânea, como o premiado documentário *Notícias de uma guerra particular* de João Moreira Salles.

que os filmes selados (cópias autorizadas). Isso representa uma democratização do acesso? Em um contexto de elitização do cinema – como discorreremos ao descrever a retração das salas nas últimas décadas –, a pirataria, que lança filmes permanentemente nesse mercado, e que significa uma fonte para o consumo popular do cinema, representa uma democratização?

Tal pergunta pode ser temerária e talvez apenas retórica, pois não acreditamos que uma prática que viola direitos autorais possa significar uma alternativa para democratização. É necessário pensar em outros caminhos que preservem tais direitos. Sabemos, no entanto que é prática comum, pois o consumo a esses bens culturais é exclusivo apenas a um perfil médio classista e das classes mais abastadas, modelo que discrimina consumidores de baixa renda em razão do valor desses bens no mercado formal. Sabemos também que já se anuncia a superação do suporte em DVD, pois a *Internet* tem se mostrado grande provedora de filmes que podem ser obtidos independentemente de pagamento de direitos.

Olhando retrospectivamente os anos de 1980, com a emergência e popularização do videocassete, de novos equipamentos de reprodução e das câmeras VHS, observamos o acesso à produção audiovisual de muitos grupos da sociedade civil (independentes) que até então não tinham recursos tecnológicos acessíveis. Nesse sentido, o VHS foi um marco importante para democratização da produção nesse período<sup>46</sup>. Muitos vídeos de baixo orçamento puderam ser realizados a margem das grandes produtoras. Já os aparelhos de videocassete permitiram a fruição de filmes em ambiente doméstico, além daqueles exibidos na programação televisiva. Nesse contexto, as escolas começaram a adquirir os aparelhos de reprodução para fins pedagógicos e o uso do vídeo em sala de aula passou a ser de interesse de alguns professores e gestores.

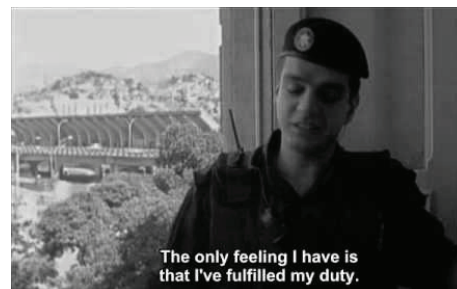
Ainda nessa década, instituições foram criadas para a produção e difusão do vídeo, entre elas a ABVP – Associação Brasileira do Vídeo Popular - com sede em São Paulo, cuja videoteca possuía

46. Ver BUCCI, Eugênio (Org.). *A TV aos 50. Criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. Artigo: Antenas da brasilidade, Gabriel Priolli. Ed. Perseu Abramo, São Paulo, 2000.



Cenas de *Notícias de uma guerra particular* de João Moreira Salles, 1998.

Traficante de drogas encapuzado oferece depoimento ao documentarista. Ao lado, policial também fala ao cineasta.



O universo da favela, tão presente na cinematografia nacional desde *Rio Zona Norte* e *Cinco Vezes Favela*, retorna como tema preferencial de alguns cineastas nas duas últimas décadas. Nos anos 1950 o olhar idílico das comunidades das encostas dos morros cariocas. Nos anos 1990, a favela como espaço de exclusão e repressão policial e a imagem trágica de uma juventude aniquilada pela violência. No documentário, a guerra civil brasileira representada por olhares opostos, do traficante e do policial, não aponta saída ou solução possível para o caos.

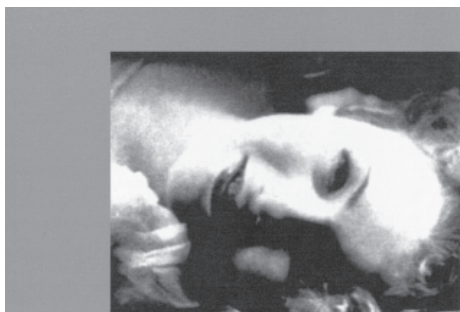
inúmeros títulos não comerciais de grupos independentes e produtoras espalhadas por todo o país. O acervo contava com serviço de empréstimo permitindo acesso a seus usuários de uma produção ausente na programação televisiva e no circuito exibidor, com exceção dos cineclubes.

Além do projeto da Fundação para o Desenvolvimento da Educação citado na introdução, o projeto TV/Escola do governo federal, por sua vez, trouxe grande contribuição na difusão audiovisual nas escolas a partir da instalação de *kits* tecnológicos compostos de videocassete, televisores, antenas parabólicas e fitas virgens para gravação dos programas. Com esse equipamento, uma programação – considerada de interesse educativo – passou a ser veiculada para as escolas que passaram a gravar uma grande variedade de programas e filmes nacionais.

De maneira distinta, no terceiro setor<sup>47</sup>, apareceram projetos que passaram a trabalhar nessa perspectiva. O CVBE tomado nessa pesquisa como referência e objeto para a reflexão sobre educação audiovisual iniciou suas ações informalmente e depois se tornou um projeto institucional da Ong. Ação Educativa. Estabeleceu parcerias fundamentais com o setor público – as redes municipais e estaduais, suas escolas e seus órgãos administrativos – e pontualmente com a esfera federal, com o apoio do Ministério da Cultura através da Secretaria do Audiovisual que aportou recursos para formação de professores ao longo de um ano. No entanto foi mantido basicamente com recursos da iniciativa privada – empresa Natura Cosméticos – através de um programa voltado a crianças de escolas públicas, o *Crer Para Ver*. Seu colegiado gestor contou com a participação de representantes de todas as instituições, proponentes ou beneficiárias, que contribuía na tomada de decisões e prioridades estabelecidas. Como muitos projetos<sup>48</sup>, a formação de uma rede entre escolas e das escolas com outras instituições (Cinemateca, Ongs,

47. Como exemplo de acesso à produção – fora da escola – podemos destacar a Associação Kinoforum, produtora com sede em São Paulo que realizou inúmeras oficinas de produção em vídeo digital em associações comunitárias, fundações, Pontos de Cultura em bairros afastados do centro da cidade oferecendo condições para a expressão audiovisual de grupos da periferia.

48. Além dos projetos citados, surgiram também sites especializados como Mnemocine, Cineduc, Educared entre outros, livros e teses acadêmicas sobre o assunto. Tais experiências são inovadoras, pois apontam caminhos para uma educação audiovisual e podem ser tomadas como referência.



Capa da *Coleção Temática do Acervo Ficção*.

Cena do filme *Ganga Bruta* de Humberto Mauro, 1933.

Filme da Cinédia, produtora do Rio de Janeiro entre os anos de 1930 e 1950. Narra a história de um jovem que, sabendo-se enganado pela noiva na noite do casamento, mata-a alucinado. Absolvido, vai para o interior, para uma pequena cidade, contratado para serviços de construção e lá encontra outra mulher.

Imagens que exploram a sensualidade e beleza da personagem compõe cenas marcantes desse longa-metragem de Humberto Mauro, considerado por muitos como o pai do cinema brasileiro.

coordenadorias municipais de educação e órgãos das Diretorias de Ensino, CEUs, etc.) era almejada, mas nem sempre pôde se constituir.

Para a formação de acervos de filmes nacionais em vídeo ou DVD em escolas públicas e órgãos administrativos da rede escolar, foi adotada uma série de procedimentos.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa de títulos em livros, artigos de jornal, catálogos de mostras, catálogos de videotecas, *folder* de produtoras para obtenção de informações técnicas dos filmes: título, diretor, equipe de produção, local e ano da produção, tema ou assunto tratado pelo filme, duração, sinopse, entre outras informações.

Essa pesquisa inicial nos colocou perguntas fundamentais para a realização desse trabalho: quais os critérios que deveriam ser adotados para escolha de títulos “adequados ‘e de interesse para as comunidades escolares? Se o nosso interesse era estimular um uso didático-pedagógico, quais os atributos que os filmes deveriam ter para atender essa necessidade? É possível afirmar que um filme tem intrinsecamente mais potencial para uma apropriação em situação de aprendizagem que outro? Ou será a apropriação, independentemente do filme, que determinará um uso profícuo? A existência de videotecas escolares de cinema brasileiro apresentava-se como uma necessidade dos professores? Não estaríamos “inventando” tal necessidade?

De fato, após a apresentação do projeto, do contato inicial nas escolas, o interesse manifestado era grande, o que nos permite inferir que já havia algo entre os professores que os permitiam vislumbrar um potencial educativo no cinema. *Como usarei esse filme?* Perguntavam e continuam perguntando os professores. Sempre houve a manifestação de um interesse voltado à instrumentalização ou escolarização do cinema. Na experiência tomada como objeto de pesquisa desta tese, a tensão existia pela procura, não só de um recurso, mas também de uma linguagem que aprimorasse metodologias de ensino. Ao longo do



Cenas do do filme *Bye Bye Brasil* de Carlos Diegues, 1979.



*Eu vi um Brasil na TV*. A frase da música tema de Chico Buarque, *Bye Bye Brasil*, composta para o filme de mesmo nome do cineasta Cacá Diegues, um *road movie* pela Amazônia, revela um Brasil em transformação na década de 70. A Caravana Rolidei do Lorde Cigano (José Wilker) e Salomé (Beth Faria) parte do Nordeste em busca de Altamira, o Eldorado na Amazônia, lugar de fartura e oportunidades. O mágico-malandro e a bailarina-prostituta, acompanhados de outros artistas mambembes, representam um Brasil em transição, que abandona práticas culturais tradicionais, como o circo, e adere a televisão com suas “espinhas de peixe” (antenas) que se alastram por todos os lugares afastando o público de um espetáculo que vai se tornando anacrônico com a modernização do país.

desenvolvimento do projeto, iniciamos um movimento para mudar a abordagem dos filmes apenas como recurso didático-pedagógico para uma prática não pautada pelos componentes curriculares durante a formação. Tal esforço não significava apontar para uma alternativa palpável aos professores. A mediação da recepção das obras, por mais que criasse um ambiente favorável a uma interação produtiva do ponto de vista da percepção e do conhecimento do audiovisual, ao final do processo, não trazia respostas quanto ao aprimoramento esperado em relação às metodologias de ensino. Ao mesmo tempo criava uma predisposição ao cinema brasileiro cujos filmes, redescobertos e revalorizados, ganhavam vigor quando utilizados por professores de acordo com seus relatos. Não descartávamos o desenvolvimento de temas, dos conteúdos programáticos, presentes na trama dos filmes. Além disso, procurávamos provocar uma reflexão voltada a especificidade dessa linguagem na prática educacional.

Hoje essas perguntas podem ser formuladas claramente. No entanto, em 2001, quando os acervos começaram a ser constituídos não problematizávamos as escolhas e os critérios, predominando critérios temáticos. Portanto, realizamos um levantamento inicial de títulos a partir de alguns critérios, além dos temáticos, que apresentaremos a seguir. Após esse levantamento, o passo seguinte foi a localização de cópias em acervos de videolocadoras, videotecas públicas e instituições diversas. Nesse trabalho de prospecção de filmes e suas respectivas cópias, nos deparamos com uma situação: muitos filmes desejáveis, pela temática tratada, pela importância atribuída por nós a alguns cineastas ou por termos outras boas referências sobre a obra, não tinham cópias telecinadas, isto é, não estavam disponíveis em VHS ou DVD<sup>49</sup>. Em 2000, muitas coleções ainda não haviam sido lançadas comercialmente a exemplo da Série *Brasilianas* da Funarte.

A criação dessa série veio com a iniciativa do Centro Técnico Audiovisual do Departamento

49. No ano de 2000, quando iniciamos a prospecção, o número de títulos em DVD com distribuição comercial era expressivamente menor do que o atual (2008). Poucos títulos haviam sido lançados. Nesta última década ocorreu a transição do VHS para o DVD. Em 2000 os títulos em VHS ainda ocupavam espaço muito maior nas locadoras comerciais e acervos institucionais. Hoje os aparelhos já estão escassos e não há mais lançamento de filmes em VHS.



Capa de um dos números da série *Brasilianas* lançada pela Funarte nos anos 1990 com imagem de *Carro de Bois*, de Humberto Mauro (1897-1983), um dos maiores realizadores do cinema brasileiro. Mauro iniciou sua carreira em 1925 em Cataguases, Minas Gerais, e seguiu filmando até a década de 1970.

Esta série reúne diversificada filmografia nacional, especialmente os filmes de Humberto Mauro (volume 1). Em planos de longa duração, o cineasta faz um cinema poético, com a construção do espaço e de uma vida rural harmônica, bucólica e com uma visão positiva do trabalho. Explora a herança das tradições de uma cultura popular através de canções e toma objetos como emblemas, como o carro de bois (imagem acima), para recriar o universo dos engenhos, sua vida social e as relações de trabalho de um outro tempo, bem como sua modernização com as novas usinas de açúcar.



de Cinema (CTAv) da Funarte (Fundação Nacional das Artes)<sup>50</sup>, iniciativa governamental a partir do Ministério da Cultura que telecinou títulos raros do cinema brasileiro como os filmes de curta-metragem de Humberto Mauro, Leon Hirszman, Joaquim Pedro de Andrade, Nelson Pereira dos Santos, entre outros. Posteriormente, com a telecinagem e o lançamento comercial de muitos filmes, as obras puderam então ser reproduzidas para exibição doméstica, nas escolas e em outros espaços. A telecinagem de filmes lançados em VHS, títulos inéditos no mercado que existiam apenas em suporte cinematográfico, permitira o acesso às obras<sup>51</sup>. Coletâneas de curtas-metragens nacionais, documentários em curta e média metragem, filmes com marca bastante autoral, e outros mais institucionais, como os do INCE, de uma diversidade de cineastas<sup>52</sup>.

Assim, a maior parte das cópias em vídeo que foram disponibilizadas nas escolas, foi obtida pelo contato direto com mais de 100 cineastas, produtores e detentores dos direitos autorais dos filmes, que cederam cópias ou autorizaram a copiagem a partir de matrizes cedidas e o uso das fitas pelas escolas. O prazo acordado com os cineastas para uso dos filmes nas escolas foi de cinco anos.

Entretanto, a adoção de critérios de escolha mais adequados ao interesses das comunidades escolares, se fazia necessária para a formação de um acervo escolar. A escolha dos chamados filmes educativos – produzidos com essa intencionalidade - não era desejável por nós. Acreditávamos que esses

50. O Núcleo de Distribuição de Vídeo do Decine/Funarte tem como finalidade lançar e distribuir no mercado brasileiro de vídeo e multimídia, filmes nacionais e latino-americanos de importância cultural. Os títulos do catálogo, clássicos ou contemporâneos, curtas ou longas-metragens, de ficção ou documentários, constituem referências históricas para aqueles que desejam conhecer a trajetória da cinematografia brasileira. O acervo é constituído pela herança do Instituto Nacional do Cinema Educativo - INCE, Instituto Nacional do Cinema, INC, Empresa Brasileira de Filmes S/A – Embrafilme, Fundação do Cinema Brasileiro, FCB, e pelos lançamentos da década de 90 até hoje, já como parte da Funarte.

51. Parte desse problema – cópias de filmes apenas em 16 ou 35 mm, a bitola da película cinematográfica - também seria resolvida com a iniciativa de telecinagem de filmes por parte, ainda que pequena, de cineastas contatados. Portanto, foram identificados e adquiridos apenas os filmes em suporte VHS (imensa maioria) e DVD descartando, a princípio, filmes não telecinados e conseqüentemente, indisponíveis para exibição em aparelhos de vídeo-cassete e DVD os quais as escolas possuíam.

52. Diretores como Humberto Mauro (*A velha a fiar, Engenhos e Usinas, Canções Populares*), Vladimir Carvalho (*A bolandeira*), Sérgio Santeiro, Leon Hirszman (*Megalópolis, Ecologia, Partido Alto, Nelson Cavaquinho*) lançados agora em DVD com outros filmes como *Eles não Usam Black Tie*, Sergio Bianchi (*Mato eles?*), Artur Omar (*Ressureição*), Linduarte Noronha, (*Aruanda*) entre outros



Capa da Coleção Temática do Acervo *Animação*.

Cena do filme *Meow!* de Marcos Magalhães, 1981. Em *Meow!* por trás de uma história singela, a crítica ao colonialismo cultural a partir do condicionamento do consumo de um refrigerante por um gato que abandona velhos hábitos para aderir ao novo produto. *Meow!* Premiado em Brasília, Havana e Cannes.

O cinema de animação é associado sempre ao público infantil embora seja produzido a espectadores de todas as faixas etárias. Considerado por muitos como um gênero menos importante, talvez por isso desconhecido por grande parte do público espectador, a animação brasileira é diversa e conta com filmes criativos de Otto Guerra (*Rocky & Hudson, Treiler, O Arraial*) Cao Hamburger (*A Garota das Telas, Frankstein Punk*) e Ipê Nakashima que produziu *Piconzé* (1972) o terceiro longa-metragem brasileiro, todos eles integrados a essa coleção.

filmes, por serem realizados para atender aos objetivos pedagógicos, na maioria das vezes, se despojavam das características presentes no cinema de entretenimento<sup>53</sup> que mais valorizávamos e apreciávamos: sua capacidade de envolvimento do espectador através de uma fruição afetiva, empática, emocional, e de sua linguagem persuasiva, sedutora. Além disso, sua capacidade de “recriação” de eventos sociais, políticos, seja na ficção, no documentário ou nas formas híbridas, que coloca o espectador à frente de representações da realidade que poderiam ser melhor compreendidas. Acreditávamos, portanto na capacidade do cinema representar a realidade e revelar seus diferentes aspectos. Realidade que poderia ser mais bem compreendida apesar da impossibilidade de revelá-la em sua totalidade. Compartilhávamos da ideia de que o cinema de entretenimento tem uma natureza pedagógica pelas características descritas. E, contraditoriamente, o cinema denominado educativo, na tentativa de aproximação com a cultura escolar e o universo da sala de aula, despotencializava o cinema de entretenimento. Portanto, a escolha dos chamados filmes comerciais foi priorizada na prospecção e montagem do acervo. A apropriação se fazia necessária e, com ela, o processo de formação de “espectadores especializados”<sup>54</sup>.

Tínhamos a intenção também de apresentar parte da diversidade da produção audiovisual brasileira, no tempo e no espaço, dos filmes mudos aos vídeos digitais, dos diversos núcleos regionais de produção, das mais variadas propostas e linguagens. Partíamos do princípio de que qualquer filme, independentemente de ser produzido ou não com finalidade educativa, poderia ser incorporado. Ou seja, tratava-se de introduzir no espaço escolar uma linguagem não-escolar, muito associada ainda ao tempo livre, ao lazer e ao entretenimento e que, portanto usualmente não pertencia a esse universo. Claro que isso exigiria dos educadores, público-alvo prioritário para uso do acervo, uma apropriação didático-pedagógica de materiais audiovisuais concebidos com outros fins, diferentes daqueles envolvidos, por

53. Estamos denominando aqui cinema de entretenimento todo e qualquer filme que não foi produzido com fins didático-pedagógicos: o filme comercial, de arte, os documentários – até mesmo os de caráter mais didático e científico - os cinemas autorais, industriais etc.

54. “Natureza pedagógica do cinema” e “espectadores especializados” são termos empregados pela professora Marília Franco da Escola de Comunicações e Artes e autora da Tese de Doutorado *Escola Audiovisual*.1989



Capa da Coleção Temática do Acervo *Experimental*.

Cena do filme *Bang Bang* de Andrea Tonacci, 1971.

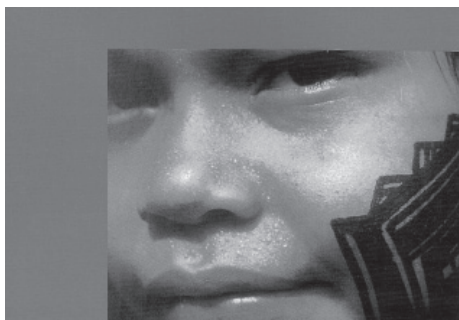
Os filmes chamados de experimentais, a despeito de sua diversidade, foram agrupados nesta coleção por possuírem, muitas vezes, uma característica que é a de não serem narrativos, embora hajam filmes experimentais narrativos. Independente da relatividade do critério quanto à escolha, essa Coleção Temática foi formada com produções que experimentaram novas possibilidades de criação audiovisual. Entre os filmes mais significativos estão *O Bandido da Luz Vermelha*, de Rogério Sganzerla, os curtas-metragens de Artur Omar, e *Bang Bang*, de Andrea Tonacci (imagem acima). Nesse filme, um homem, envolvido em várias situações que não consegue controlar, serve de fio condutor para ação que se desenrola em torno de uma quadrilha.

exemplo, na produção de material didático. O intuito dos coordenadores do CVBE era o de que as variadas formas de apropriação fossem construídas com os professores em trabalhos de formação realizados após a constituição dos acervos.

Entretanto, os critérios de escolha foram se definindo na apreciação dos filmes. Assistíamos aos filmes que tínhamos acesso e avaliávamos, de acordo com critérios que muitas vezes eram subjetivos e que passavam pelo gosto da equipe, sua pertinência para o acervo da escola. Optamos finalmente, por organizar o acervo, seguindo com a prospecção dos filmes, a partir de critérios temáticos. Para isso, adotamos como referência os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e os *Temas Transversais* sugeridos por esse documento. Logo chegamos a 580 filmes e vídeo brasileiros – dos filmes mudos da década de 1920 às produções recentes em vídeo digital. Os acervos foram classificados em oito coleções temáticas inspiradas nos Temas Transversais e ficaram organizados da seguinte forma: *Povos Indígenas*, *Negros*, *Culturas Regionais*, *Migrações* – coleções criadas a partir do Tema Transversal Pluralidade Cultural - e *Educação Sexual*, *Meio Ambiente*, *Literatura Brasileira* e *Movimentos Sociais*. Os títulos não relacionados a esses temas foram agrupados em quatro gêneros<sup>55</sup>: *Animação*, *Experimental*, *Ficção* e *Documentário*.

Hoje percebemos que a relação com os PCNs ocorreu principalmente para legitimar a entrada ou aproximação do cinema brasileiro com os currículos escolares servindo para identificar temas e classificar filmes. Os textos e documentos não foram explorados na formação e tampouco apareceram como referência no trabalho dos formadores. Entretanto, a adoção desse documento norteador pelo projeto, especialmente os temas transversais, nos possibilitou construir “pontes temáticas” entre a filmografia e os assuntos curriculares propostos.

55. Usualmente o conceito de gênero é associado a uma classificação que definiu as categorias conhecidas como drama, aventura, comédia, suspense, etc, pelos grandes estúdios norte-americanos na primeira metade do século XX que segmentou a produção. Aqui o conceito de gênero será usado para distinguir diferentes formas narrativas, particularmente o gênero ficcional e o documental, mas também a animação e a produção experimental.



Capa da *Coleção Temática* do Acervo *Povos Indígenas*.

Imagem do documentário *Índio do Brasil* de Sílvio Back, 1995. A partir da colagem de dezenas de filmes nacionais e estrangeiros - cinejornais, documentário e ficção - o filme traz uma representação do índio brasileiro emoldurada por músicas temáticas e poemas que trazem ao espectador diferentes olhares sobre o índio.

Nessa coleção estão integrados os filmes do projeto *Vídeo nas Aldeias*, distribuídos nacionalmente em escolas públicas e *Pontos de Cultura* (programa do Minc). Iniciativa de antropólogos da USP, o projeto reúne condições para a expressão audiovisual em aldeias indígenas. Esses filmes tornaram-se importante instrumento de luta por direitos das comunidades indígenas, constituindo-se como registro de sua memória.

Um acervo, organizado a partir de uma classificação com o critério temático e de conteúdos curriculares, pode sugerir, apontar ou pressupor um trabalho focado nos conteúdos dos filmes em sala de aula, possibilitando uma incorporação e uso voltados para estudo, debate, ilustração, motivação etc., mas sempre a partir dos assuntos, temas ou conteúdos tratados. Claro que, além dos conteúdos, a linguagem, as formas narrativas, e o próprio gênero podem ser objetos de análise e produção de conhecimento. No entanto, é possível interpretar essa iniciativa como uma tentativa de escolarização ou instrumentalização do cinema. Ou seja, filmes produzidos com os mais diferentes fins – entretenimento, geração de lucros para a indústria que o produziu, expressão artística, testemunho de fatos, recriação biográfica, etc. - são apropriados como um dos materiais didático-pedagógicos dentro de uma cultura escolar com suas próprias normas. O risco presente nesse procedimento, como já foi superficialmente apontado, é a despontecialização do cinema como expressão audiovisual. Isto é, se utilizado **apenas** como meio para se conhecer e compreender assuntos, na maioria das vezes curriculares, desprezando sua forma singular de expressão artística e comunicacional, perde-se a possibilidade de explorar sua linguagem, sua forma de representação, de indagar como foi construído – e a análise aponta para uma desconstrução – de problematizar, portanto sua maneira particular de recriação da realidade ou tão somente da invenção de uma realidade cinematográfica que não mantém relação alguma com o que chamamos de realidade. De entendê-lo, também, como uma interpretação da realidade, um discurso elaborado a partir do olhar subjetivo de seus autores<sup>56</sup>. Enfim, de explorar um potencial presente nesse meio de expressão audiovisual.

Como assinalamos, esses questionamentos não estavam presentes na constituição desses acervos. A escolarização do cinema, para que ele atendesse aos objetivos educacionais, e um uso voltado ao desenvolvimento de conteúdos ou componentes curriculares apresentavam-se, portanto, como uma

56. Podemos considerar o filme como resultado de um trabalho coletivo em muitos casos e, portanto de uma autoria coletiva já que sua produção envolve grande número de profissionais especializados que contribuem de alguma forma com a construção da obra. No entanto há um cinema autoral que têm como traço distintivo a marca singular da criação de um autor identificado claramente em toda sua filmografia.



Cineasta indígena Zezinho Yube orienta índio Hunikui no manuseio da câmera.

*Já me transformei em Imagem,*  
2008.



Diretor do documentário *Já me transformei em imagem*, produzido no Acre em 2008, Zezinho Yube apresenta uma narrativa audiovisual construída a partir de depoimentos orais de membros do povo Hunikui. Essas falas discorrem sobre episódios importantes de sua história ao longo do século XX, sobretudo os fatos relacionados ao contato com brancos (ou não-índios), as violências a que foram submetidos e a reconquista de direitos das últimas décadas. O vídeo integra o projeto *Vídeo nas Aldeias*, oficinas de produção audiovisual em aldeias indígenas.

pretensão da equipe executora do projeto e uma estratégia para atender a necessidade de professores e seus planos disciplinares. Contudo, tal uso não se reduziu a esta perspectiva. A disposição para conhecer o cinema e sua linguagem foi criada e o debate nem sempre pautado pelos currículos. Conhecer o cinema, independentemente de uma possível transposição que “enquadrasse” os filmes na perspectiva escolarizante, foi preocupação permanente<sup>57</sup>.

Já o agrupamento em gêneros cinematográficos (ficção, documentário, animação e experimental<sup>58</sup>), colocava outro olhar sobre o conjunto, destacando os atributos dos filmes especificamente cinematográficos e destacando as diferentes formas narrativas e expressivas que o cinema comporta.

Os filmes aí incluídos, que não se adaptaram aos temas transversais, ficaram fora da classificação mais escolarizada. Permaneceram filmes e não obras voltadas ao desenvolvimento de temas. Essa escolha dirige o olhar ao que chamamos de linguagem e não aos assuntos curriculares. Coloca necessariamente a atenção sobre as particularidades de cada gênero. Obriga-nos a ver como cinema e não como materiais de uma coleção temática que, tal como o livro, pode servir de insumo a uma aprendizagem escolarizada.

## BANCO DIGITAL DE MATRIZES

### A aquisição de títulos de filmes brasileiros em vídeo através do contato direto com cineastas

57. Na realização das mostras de filmes em vídeo nas escolas, temas e debates propostos não tinham abordagem alinhada a propostas curriculares da escola ou órgão administrativo da rede.

58. O cinema de animação contou com títulos muito requisitados a exemplo das animações de Marcos Magalhães (*Meow e Animando*). Entre os filmes chamados experimentais, Artur Omar (*Ressureição*) era um nome de referência.



Capa da *Coleção Temática* do Acervo *Migrações*.



Cena do filme *A Cantoria* de Geraldo Sarno, 1965.

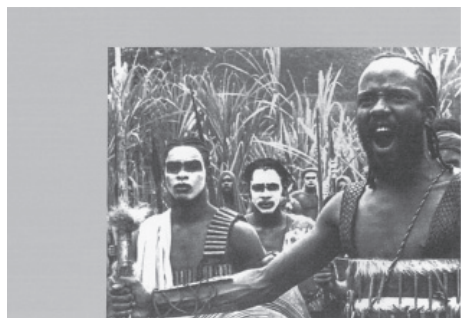
Na imagem acima, o desembarque de migrantes em São Paulo no documentário *Viramundo*, de Geraldo Sarno, 1965. O filme apresenta a saga do migrante operário na construção civil e na indústria, sua ascensão, marginalização e a catarse religiosa que o leva à alienação. Foi produzido por Thomaz Farkas, assim como a maioria dos filmes integrantes da *Coleção Temática Culturais Regionais*, (capa abaixo). Esse produtor assumiu como tema as mais diversas manifestações da cultura nordestina, entre elas a violada de *A Cantoria*.

que disponibilizaram filmes sem distribuição comercial, ao mesmo tempo em que permitiu a criação de acervos inéditos, revelou-se também como uma prática complexa, pois com a adesão de novas escolas ao projeto, todos os contatos deveriam ser refeitos para obter autorização para aquisição de mais cópias. Como a lista dos cineastas ou detentores dos direitos autorais sobre os filmes é muito extensa e aumentava gradativamente, esse trabalho mostrou-se inviável. Em razão dessa dificuldade, tomamos uma iniciativa para garantir acesso permanente aos filmes que se transformou num projeto intitulado Banco de Matrizes, submetido a um edital da Petrobrás Cultural e não aprovado. Esse projeto previa a constituição de um acervo digital de filmes e vídeos produzidos no Brasil para servir à realização de cópias em vídeo (VHS e DVD) atendendo a solicitações de associações comunitárias e instituições públicas de ensino e pesquisa - escolas municipais e estaduais de ensino fundamental e médio, universidades e bibliotecas públicas entre outras - interessadas em adquirir e exibir publicamente filmes nacionais.

A partir da negociação de novas matrizes dos títulos escolhidos com os detentores dos direitos autorais, seriam confeccionadas matrizes<sup>59</sup> digitais dos filmes autorizados. Essas matrizes digitais seriam então depositadas na Cinemateca Brasileira em condições adequadas de armazenamento e, através de equipamentos de copiagem em VHS e DVD, adquiridos com recursos previstos em orçamento do projeto, a Cinemateca realizaria então a copiagem e confecção de matrizes digitais. Além disso, seria criada uma base de dados do acervo contendo informações técnicas e temáticas sobre os filmes e indicando formas de acesso às cópias. E, finalmente, faríamos a difusão das informações sobre o acervo e sobre o serviço de copiagem através de website do projeto, catálogos impressos, boletins e outras publicações. Para a garantia de bom funcionamento do serviço, havia a necessidade de estabelecer parâmetros para o funcionamento sustentável do serviço de copiagem e distribuição de cópias do banco de matrizes.

Uma vez constituído o banco de matrizes com cópias digitalizadas e autorizadas para

59. As matrizes de posse dos cineastas encontram-se nos mais diferentes suportes VHS, S-VHS, Hi-8, Betacam, U-matic, além da existência de filmes não telecinados nas bitolas 16mm e 35 mm.



Capa da *Coleção Temática* do Acervo *Negros*, inspirada no tema transversal Pluralidade Cultural do Parâmetro Curricular Nacional (PCN).

Cena do filme *Quilombo* de Cacá Diegues, 1984.



*Chico Rei*, de Walter Lima Jr, 1985.

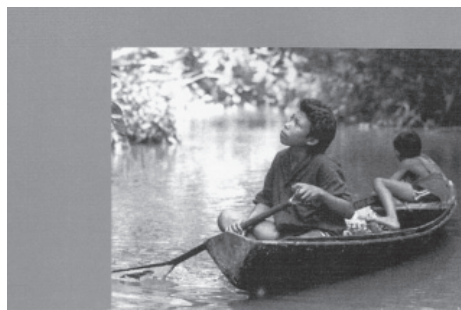
Filmes que trazem a representação do negro numa perspectiva histórica e exemplificam a recorrência da sua imagem como escravo. Em *Quilombo* as lutas pela libertação e a formação das comunidades quilombolas. Em *Chico Rei* - rei africano escravizado trazido ao Brasil -, o diretor Walter Lima Jr. narra o mito do liberto que se torna proprietário de mina na cidade de Vila Rica, no século XVIII.

empréstimo e exibição pública, não haveria mais necessidade de retomar sempre o contato com os cineastas e detentores dos direitos, pois os filmes ficariam disponíveis no banco por um período acordado e definido com os cineastas para um uso também determinado e autorizado por eles.

Dessa forma o banco de matrizes reuniria condições para disponibilizar, através de empréstimos gratuitos, a produção audiovisual brasileira para segmentos da população que não têm acesso a ela, contribuindo para a formação de novos públicos para o cinema brasileiro. Além disso, estimularia a criação de videotecas públicas, favorecendo o acesso de associações comunitárias e instituições públicas de ensino e pesquisa a cópias em vídeo (VHS ou DVD) de filmes produzidos no Brasil.

A escolha da Cinemateca Brasileira, órgão público federal ligado ao Ministério da Cultura, como parceira institucional na elaboração desse projeto, se deu em razão das finalidades da instituição que é a restauração e a preservação da produção cinematográfica nacional além do trabalho de documentação, pesquisa e difusão do cinema nacional. A instituição possui um instrumento chamado Contrato de Depósito que garante aos realizadores direitos legais sobre os filmes depositados no acervo. Por essas razões, a Cinemateca Brasileira seria o local adequado para constituição do banco cuja finalidade seria atender instituições públicas interessadas em adquirir, particularmente, títulos de produções independentes e ausentes no circuito comercial.

Apesar de a Cinemateca possuir um serviço de telecinagem, não há na instituição a possibilidade de copiagem sistemática de filmes em VHS ou DVD para distribuição a instituições públicas interessadas em constituir acervos de filmes nacionais. Existe toda uma gama de obras produzidas sob o suporte de mídias digitais e também produções independentes ausentes no circuito comercial, que não são pesquisados e adquiridos no trabalho de preservação da memória do audiovisual brasileiro empreendido pela instituição.



Capa da *Coleção Temática* do Acervo *Meio Ambiente*.

Cena do filme *No Rio das Amazonas* de Ricardo Dias, 1995.

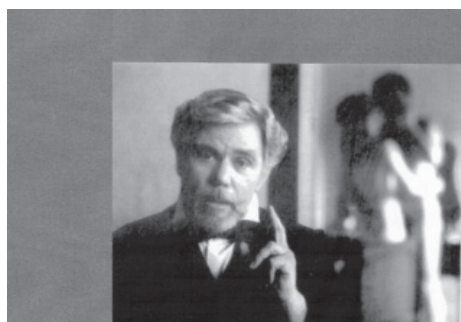
Essa coleção temática reúne filmes diversos, sobretudo documentários rodados em diferentes regiões do país abordando um eixo comum que é a questão ambiental. O Vale do Paraíba e do Tietê, a Mata Atlântica, o Pantanal, as grandes metrópoles brasileiras, são lugares visitados por diferentes realizadores. *No Rio das Amazonas* é um documentário produzido ao longo do percurso de barco da cidade de Belém a Manaus com a participação do zoólogo, naturalista e compositor, Paulo Vanzolini que compartilha seu olhar com o diretor Ricardo Dias sobre a Amazônia com ênfase no modo de vida das populações ribeirinhas.

O fato de a instituição possuir diversos dispositivos legais que facilitam o acesso a matrizes de filmes produzidos sob o patrocínio do estado brasileiro junto a interlocutores e profissionais da área, contribuiria para garantir a implantação e realização de um serviço de distribuição de cópias dos filmes que possuem suas matrizes depositadas no banco, para outros órgãos públicos de todas as partes do país.

O projeto Banco Digital de Matrizes contribuiria, portanto, no setor de preservação, no processo de constituição de um acervo em vídeo digital e no setor de difusão, implementando um serviço de atendimento para solicitações de cópias por parte de escolas e bibliotecas públicas, com alcance nacional.

O interesse em transformar projetos como esse em políticas públicas, foi perseguido enquanto estivemos na Ação Educativa. O estímulo à prática de políticas públicas intersetoriais, envolvendo órgãos governamentais de educação e cultura de diferentes âmbitos (municipal, estadual e federal), fez parte dos objetivos almejados pelo grupo. Mesmo não obtendo êxito nesse sentido, as intervenções descritas e analisadas nesta tese contribuíram para a criação, pelo governo federal, através do Ministério da Cultura e da Secretaria do Audiovisual (SavMinc), do atual projeto (2008) de democratização do acesso ao cinema: a *Programadora Brasil* – Central de Acesso ao Cinema Brasileiro, mecanismo criado para difundir o cinema nacional disponibilizando cópias com os direitos de exibição pública liberados a instituições que se cadastram e pagam pelo recebimento em todo o país dos filmes para exibição.

Essa contribuição se deu através de parcerias entre representantes do SAV\Minc com equipe executora e com o apoio governamental, já citado, através do aporte de recursos para a realização de algumas ações do CVBE. Representante da Secretaria do Audiovisual, conheceu o CVBE em visitas a escolas públicas da Zona Leste. Essa parceria aconteceu também por intermédio da Cinemateca Brasileira que realizou ações conjuntas com o CVBE – mostras e vivências (visitas monitoradas a instituição) -



Capa da *Coleção Temática* do Acervo *Cinema e Literatura Brasileira*.

Cena do filme *Memórias Póstumas* de André Klotzel, 2001.

Essa coleção temática reúne adaptações cinematográficas de obras literárias consagradas, como *São Bernardo* de Graciliano Ramos adaptada por Leon Hirzsmann; *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado, adaptado por Nelson Pereira dos Santos; *O Jogo da Vida* (*Malagueta, Perus e Bacanaço*), baseado na novela do escritor João Antônio.

*Memórias Póstumas* narra a história de Brás Cubas que revisita os fatos marcantes de sua vida após sua morte em 1869. O filme é uma adaptação do romance de Machado de Assis, um clássico da literatura brasileira.



ficando o CVBE responsável, durante a realização do projeto da Cinemateca *A Escola vai ao Cinema* – exibição de filmes para professores e alunos de escolas públicas -, pela mobilização dos professores na Zona Leste dada à dificuldade que a Cinemateca tinha em levar professores da rede às salas exibidoras, garantindo público para as mostras de cinema.

Essas ações conjuntas e os esforços para a criação do Banco Digital de Matrizes reuniu condições para sua implementação que, no entanto, como já dissemos, não se concretizou. Submetido a um edital da Petrobrás, não foi aprovado e não houve interesse da Cinemateca em prosseguir com a ideia de sua implantação.

## A LEITURA DO AUDIOVISUAL

A constituição das videotecas escolares, tal como foi analisada na primeira parte desta tese, também coloca a necessidade de uma formação de professores voltada à apreciação e apropriação da



Capa da *Coleção Temática* do Acervo ***Sexualidade***. Cena do filme *Ventre Livre* de Ana Luiza Azevedo, 1994.

A *Sexualidade* foi definida como um tema transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) assim como *Ética*, *Trabalho e Consumo* e *Pluralidade Cultural*, entre outros. Inspirado nesse tema tão relevante para a cultura escolar e, ao mesmo tempo, envolto em tantos tabus, esta coleção prioriza filmes ficcionais e documentários que abordam temas subjacentes: os direitos reprodutivos da mulher, o aborto, a gravidez precoce e a (des)igualdade de gênero. O documentário *Ventre Livre* foi produzido pela Casa de Cinema de Porto Alegre, importante pólo regional de produção e difusão de cinema, na qual atua Jorge Furtado, realizador de curta-metragens como *Ilha das Flores*, *O dia em que Dorival encarou a guarda*, *Barbosa*, e longas como *O Homem que copiava* e *Era uma vez dois verões*, entre outros. *Ventre Livre* conta um pouco da história de Vera, Ivonete, Carmen, Denise e Maria do Carmo entre outras mulheres que lutam pelos direitos reprodutivos no Brasil.

imensa gama de filmes brasileiros.

Essa formação - que parte de um princípio de relevância e necessidade da incorporação da linguagem audiovisual na profissão docente - também segue outro princípio fundamental nesse caso que é a indissociação da criação de acervos com a formação de professores. Significa dizer que os filmes apenas serão explorados, com todo o potencial que eles permitem, se os professores tomarem a iniciativa de incorporá-los sem perder de vista que são narrativas audiovisuais e que exigem, portanto uma apropriação diferenciada daquela que fazem usualmente com os livros didáticos e outros materiais produzidos com finalidade pedagógica.

Essa formação, que tem como público-alvo docentes dos vários níveis de ensino – educação infantil, ensino fundamental e médio –, que se constituem de um público bastante heterogêneo, é feita obrigatoriamente em processo, já que esses profissionais já tiveram uma formação inicial e agora experenciarão um desenvolvimento enquanto atuam na rede.

A aposta na possibilidade de qualificação dos professores em processo a partir da produção audiovisual brasileira com o intuito de ampliação de seu repertório e desenvolvimento da leitura crítica<sup>60</sup> colocava a época do projeto questões fundamentais para realização dessa empreitada: como deve ser constituído o programa – conteúdos (extra)curriculares – da formação? Que bibliografia e filmografia deverão ser adotadas? Qual a metodologia adequada? Qual deve ser o perfil profissional do formador?

---

60. A expressão *leitura crítica* tem origem nos anos de 1980 quando alguns estudos voltados à análise crítica do papel social dos meios de comunicação e da chamada cultura de massa são publicados, entre eles *Para Ler o Pato Donald, Comunicação de Massa e Colonialismo*, 1980, de Ariel Dorfman e Armand Mattelart que analisa histórias em quadrinhos que dão origem a animações para o cinema e televisão, investigando a influência provocada por esses “produtos culturais” na formação de crianças e jovens. No Brasil, esses pesquisadores exerceram forte influência em centros de pesquisa em comunicação, particularmente na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo onde professores iniciaram um trabalho de análise crítica dos meios de comunicação de massa – jornal impresso, publicidade, televisão, rádio, entre outros – produzindo materiais para professores na tentativa de formulação de uma linha educativa que provocasse a formação de um “senso crítico” em relação à mídia. Tal linha educativa se dividia em duas vertentes: uma educação para a mídia (como foi descrito anteriormente) e uma educação através\por intermédio dos meios de massa, isto é, a possibilidade de educar produzindo programas televisivos, radiofônicos, textos para mídia impressa, entre outros.

Como devem ser organizadas as turmas de formação (grupos de professores) nas escolas e órgãos públicos da administração escolar? Programas diferenciados devem ser elaborados de acordo com os diferentes níveis de ensino? Em relação aos gestores, as estratégias devem ser diversas?

A experiência realizada foi pautada por princípios norteadores no campo da História e da História do Cinema - em razão do abrangente período abarcado na prospecção de filmes para o acervo - pelo conceito de linguagem, pela prática da leitura do audiovisual e pela consolidação de princípios da mediação da aprendizagem (que serão apresentados no momento oportuno). A formulação dessa matriz curricular e das práticas decorrentes do programa criado foi muito marcada pelas Ciências Humanas, a Sociologia e a História, pois se tratava do perfil dos formadores, bem como da Comunicação Social com contribuição de professores da área de Rádio e TV e Audiovisual.

Em relação as práticas de análise do audiovisual, o intuito foi de ampliar o conceito de leitura comumente associado ao texto escrito pelos professores e promover uma familiarização desses com a linguagem audiovisual. Ou seja, tratava-se inicialmente de promover um estudo da linguagem cinematográfica, considerada como matriz da comunicação audiovisual por ter precedido várias outras formas de narrativas audiovisuais como a televisão e o vídeo, para posteriormente refletir sobre o papel dessas narrativas na escola. E isso passava obrigatoriamente por um longo processo marcado por exercícios de leitura dos mais diversos materiais audiovisuais<sup>61</sup>. Portanto, o objetivo definido na formação foi o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, análise e interpretação de obras audiovisuais, extrapolando a função meramente ilustrativa e empobrecedora dos filmes quando inseridos na prática pedagógica.

---

61. Sobre esse processo o pesquisador espanhol Jesús Martín Barbero em seu livro *Exercícios do Ver, Televisão e a hegemonia da comunicação audiovisual* tomando a televisão como principal referência, discorre sobre o novo contexto marcado pela hegemonia das formas de comunicação audiovisuais na sociedade e coloca a necessidade de aprimoramento do olhar sobre as mídias audiovisuais. Segundo o autor, o que ocorre no âmbito da educação formal é o “não reconhecimento da escola à pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escrituras orais, visuais, audiovisuais, telemáticos (BARBERO, 2001, p. 57).

Afirmamos isso a partir da relação profissional com professores que relatam tal uso, correndo o risco de generalização por não termos dados sistematizados que comprovem esta prática. Outro risco é sugerir que nada pode surgir de interessante na escola já que partíamos do pressuposto de que há um uso instrumental pobre ou equivocado do cinema pelos professores, além do preconceito já observado e descrito. Essas práticas consideradas “inadequadas”, o preconceito e a “pobreza do repertório”, que assinalávamos à época da realização do CVBE, nos permitem olhar hoje como uma construção de uma imagem da instituição escolar negativa, carente, e cuja carência estendíamos ao campo da cultura pelo cinema, ao apontar que nosso público desconhecia, resistia e estava privado de um repertório que achávamos, de forma convicta, fundamental para a sua formação.

Assim, a partir da identificação dessas carências é que a formação em processo do professor era entendida como algo extremamente necessário e essa necessidade legitimava, portanto, uma intervenção nas escolas.

A análise da metodologia criada para formação de professores, particularmente dos cursos de *Leitura do Audiovisual*, ministrados na rede pública em escolas e órgãos administrativos, tal como se apresenta nesta tese, é uma reflexão do presente (2010) sobre ações de um passado próximo (2000 a 2005), que não deve se restringir à descrição das ações nem ter como propósito a apuração de resultados e impactos, embora isso também possa, em algum momento, estar presente. O que pretendemos nesse ponto do desenvolvimento da tese é construir um relato reflexivo sobre uma matriz curricular e a sua aplicação na formação de professores, revisitando o projeto que tomou o cinema brasileiro como principal referência para os seus propósitos.

## O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ITINERÁRIO POSSÍVEL

Vamos aqui analisar a experiência de formação de professores em processo no intuito de apresentar e problematizar uma metodologia criada - matriz curricular - e aplicada para examinar como as aproximações com o cinema brasileiro se deram (ou ocorreram). A pretensão também é a de que esse relato refletido da experiência possa servir ao leitor como um parâmetro de intervenção em escolas públicas pelo cinema, descartando qualquer postura de caráter prescritivo.

Mesmo considerando o princípio de que qualquer intervenção em uma comunidade escolar deve, antes do início das ações, identificar necessidades e interesses daqueles que farão parte do processo, o CVBE tinha uma proposta circunscrita ao campo do audiovisual com ênfase na produção nacional, e, portanto, uma proposta fechada que no entanto acabou provocando o interesse dos professores quando apresentada<sup>62</sup>. De qualquer forma a “escuta” do grupo mostrou-se fundamental para o início do diálogo bem como conhecer um pouco da cultura cinematográfica desses profissionais da educação.

Nos primeiros encontros da formação e antes do contato com as imagens inaugurais do cinema – os filmes dos primórdios, sobretudo os produzidos pelos irmãos Lumière e por Georges Méliès e os filmes brasileiros da fase muda - apresentávamos pinturas e fotografias para apreciação e análise.

62. Pensarmos em quais experiência os professores supostamente tem com cinema e vídeo, significa pensar que são espectadores que interagem com a programação televisiva incluindo aí a fruição de filmes pela TV. Ou seja, como professores espectadores, tem um repertório bastante marcado pela influência da TV e de um certo padrão de cinema, mais comercial, que assistem com regularidade (pelo que podemos apurar). A pretensão presente na formação era a de promover uma reflexão sobre um repertório formado pelas mídias audiovisuais e como ele pode estar a serviço da prática educacional dos professores que tem sua cultura cinematográfica e televisiva e incorporam e expressam opiniões a partir da interação com as mídias.



*Presentation of the ring to the Doge of Venice.* Autor Paris Bordone, 1534.

*Jerusalém, visão medieval (sem data)*

Acima, a representação do espaço da cidade de Jerusalém, onde notamos a ausência de perspectiva e “desproporção” entre a figura humana e as edificações.

Abaixo, a perspectiva renascentista com linhas convergindo a um ponto de fuga, arcos e colunas evidenciando a filiação à antiguidade clássica.



Tratava-se de adotar a perspectiva apresentada pelo autor Arlindo Machado<sup>63</sup> em seu livro *Pré-cinema e pós-cinema* e revelar múltiplas possibilidades de narrativas visuais anteriores ao cinema antes de iniciar seu estudo propriamente. Essa opção metodológica mostrou-se profícua, pois, antes da interação com os filmes e dos exercícios de leitura do audiovisual, a leitura de imagens estáticas, tomando a pintura e a fotografia como referenciais, permitiu uma sensibilização para as imagens e a identificação de um código visual, (não reconhecido pelos professores), muito diferente do código escrito com o qual tinham familiaridade.

Seguindo na perspectiva de uma história cronológica e tomando a imagem como elemento principal, a partir do século XIX, com o surgimento da fotografia, analisávamos fotografias dos primórdios dessa técnica, discutindo, nesse momento, as infinitas possibilidades de manipulação da imagem, e encerrávamos o percurso com fotojornalismo, destacando, nessas imagens, mensagens portadoras de um código visual, mensagens objetivas, no entanto, dissimuladas e desveladas pela análise. Ou, como afirma Kossoy, ideias ou conceitos codificados em imagem. (KOSSOY, 2002)

A opção pelo fotojornalismo revela uma escolha por imagens documentais, que testemunham fatos e que expressam um olhar particular sobre eles. Tal escolha se deu, possivelmente, pelo fato de permitir, de maneira mais clara, a identificação de um “texto visual” que, ao mesmo tempo em que descreve o fato, revela também uma perspectiva (ponto de vista) sobre ele. Nesse caso, a opção por fotografias artísticas ‘dificultaria’ a identificação de uma mensagem objetiva, que era nossa intenção. O que está por trás dessas escolhas é uma concepção da imagem como representação da realidade e como

63. A partir da perspectiva de Machado, que é compartilhada por outros autores, organizamos uma seleção de imagens que perfaziam um percurso iniciado com a pintura rupestre seguindo por imagens da antiguidade clássica (Grécia e Roma), Idade Média e Renascimento. Além de destacar os diferentes suportes (pedra, pintura mural, vaso, ânfora, coluna de edifícios, etc.), realizar uma apreciação da imagem pictórica como narrativa, explorar o conceito de perspectiva – comparando pintura medieval com as obras renascentistas - o foco das leituras teve sempre a atenção voltada a capacidade narrativa das imagens. O retrato fotográfico, o olhar europeu sobre o Novo Mundo – em imagens (gravuras) de colonizadores e viajantes europeus na América do século XVI - compunha categorias de imagens que eram apreciadas e analisadas. (Daguerre, Hércules Florence, o fotógrafo paulista Militão Augusto de Azevedo que tem produção expressiva de imagens da cidade de São Paulo na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX), fotomontagens, e outros.



*Miniatura de Adão e Eva.* Sem data. Florença, Itália.

Narrativa bíblica sobre a origem do homem e da mulher. Podemos observar em primeiro plano Adão, Eva e o pecado representado pela árvore e serpente antropomorfas. Em segundo plano uma narrativa em quatro cenas: Deus criando Adão; Deus criando Eva a partir de sua costela; a convivência harmônica de Adão e Eva no Paraíso, e a expulsão do Paraíso. A ênfase da leitura destas imagens estava em seu potencial ou capacidade narrativa.

resultado da expressão e de um olhar sobre ela<sup>64</sup>.

Cabia uma reflexão mais aprofundada sobre a fotografia, uma vez que, tomada como imagem referencial para leitura ou análise, era necessário buscar referenciais teóricos que deveriam fundamentar tais reflexões. Depois, os equipamentos de pré-cinema e as técnicas para criar a ilusão do movimento<sup>65</sup>.

Há estudos teóricos que se voltaram à fotografia apresentando abordagens diferenciadas a partir de sua relação com a história, com a realidade e com a linguagem, entre eles BARTHES (1977), BAZIN (1983), KOSSOY (2002), MITCHELL (1994). Em alguns estudos, particularmente aquele realizado por Barthes e Mitchell, há um importante debate em torno da relação entre fotografia e linguagem<sup>66</sup>.

Mitchell, na introdução de seu estudo “O ensaio fotográfico: quatro estudos de caso”, problematiza o debate em torno da fotografia e da linguagem apontando duas vertentes entre aqueles que tomaram a fotografia como objeto de estudo. A primeira vertente, mais aceita hoje segundo o autor, entende que a fotografia é uma linguagem, ou que se transforma em linguagem quando utilizada. A segunda vertente entende a fotografia como um fragmento da realidade, “uma transcrição puramente objetiva da realidade visual” (MITCHELL, 2002, p.101).

Ao questionar aquela mais aceita entre os que o autor chama de “comentaristas sofisticados de fotografia”, por terem uma perspectiva muito clara de que se trata de uma linguagem, sem o conflito

64. A ênfase dada ao cinema documentário na formação – será abordada mais adiante - que reflete um interesse dos formadores por esse gênero, revela também essa concepção descrita no texto que busca nos filmes uma representação da realidade.

65. Por fim, mostrávamos imagens dos equipamentos chamados aqui de pré-cinema: a câmara obscura, a lanterna mágica, a fantasmagoria, teatro de sombras chinesas, os equipamentos de ilusão do movimento (praxinoscópio, fenacitoscópio, entre outros) e as imagens dos experimentos de análise e síntese do movimento de Marey como o fusil fotográfico. A seqüência terminava com as “fotografias animadas”, como chegaram a ser chamados os primeiros filmes de Louis e Auguste Lumière *A saída dos operários da fábrica* e *A Chegada do trem a Estação*, entre outros.

66. À época da realização do curso, a principal referência para os formadores foram os estudos de Bazin, particularmente o texto *A ontologia da imagem fotográfica*. Hoje, podemos incorporar outros autores que, de alguma maneira, nos levam a rever algumas das formas de trabalhar com a fotografia na formação de professores.



*Os Trinta Valérios*. Autor: Valério Vieira. São Paulo, 1901.

Fotomontagem que se tornou um marco na história da fotografia no Brasil. Representa um sarau onde todos os personagens retratados, em número de trinta, são a mesma pessoa: o próprio autor.



*Prisão de Jagunços pela Cavallaria*. Autor: Flávio de Barros. Canudos, 1897.

Cena de batalha aparentemente montada pelo fotógrafo, possivelmente a pedido dos contratantes, o Exército Brasileiro. As duas imagens são a explicitação da manipulação do real que permitem relativizar a idéia de objetividade da imagem fotográfica.

entre as duas perspectivas, Mitchell apresenta uma pergunta que se torna norteadora em seu estudo: “e se a única formulação adequada para a relação entre a fotografia e a linguagem fosse um paradoxo: a fotografia é e não é uma linguagem?” (MITCHELL, 2002, p.103.).

Portanto, de acordo com o autor, é necessário pensar a partir desse paradoxo, considerando que a imagem fotográfica, ao mesmo tempo em que pode trazer indícios da realidade, pode trazer também indícios da presença de seu autor intervindo nessa realidade. Esse paradoxo não se resolve e Mitchell sugere que ele deve ser explorado.

Pelo modo como as fotografias foram apresentadas na formação de professores, a segunda vertente era inquestionável para nós formadores, qual seja, longe de ser um fragmento do real, um recorte de um evento qualquer, o que enfatizávamos é a textualidade da fotografia, uma mensagem codificada com uma intencionalidade.

O intuito era identificar nas imagens elementos de uma linguagem visual e como esses elementos compõe um código cujo autor, o fotógrafo, a partir da manipulação desses elementos próprios de sua técnica, exprime significados formando todo um campo semântico. Ou simplesmente traduz em imagens sensações subjetivas que não podem ser traduzidas tão objetivamente, como, por exemplo, na leitura e interpretação de um texto informativo. Dessa forma, a escolha do enquadramento, da luz, da cor, de uma angulação específica, da aproximação ou distanciamento com aquilo que se torna objeto do olhar, era destacada entre outros elementos identificáveis a partir de “exercícios do ver”, de uma educação do olhar, de múltiplas leituras dos professores a partir de estímulos oferecidos pelo mediador. Ou seja, tratava-se de revelar um código visual, embora sua identificação nem sempre fosse tão clara, palpável e demonstrável.

Hoje a presença da linguagem verbal na interpretação das imagens evidencia como o código



*Homem e seus escravos.* Autor: Militão Augusto de Azevedo. Segunda metade do séc. XIX. São Paulo, SP.

Na imagem fotográfica notamos a centralidade do proprietário, posando, a um passo a frente, de seu patrimônio. Os pés descalços dos escravos evidenciam sua condição. Os equipamentos rudimentares do século XIX exigiam longo tempo de exposição para impressão da imagem na chapa fotossensível, obrigando os retratados a uma imobilidade forçada. Os escravos aparecem desconfortáveis, coagidos pela presença do proprietário e por toda situação criada no estúdio para a realização da fotografia.



escrito e o visual estão imbricados, indissociados, e a afirmação de que a fotografia é “invadida pela linguagem” (BURGIN *apud* MITCHELL, 2002, p. 103) pode se tornar um bom ponto de partida para essa reflexão.

Ao analisar pinturas e fotografias como narrativas visuais anteriores ao cinema, imagens portadoras de um código, é possível sensibilizar os sentidos, particularmente o olhar. Além disso, desconstruir a ideia de que uma cultura visual e audiovisual, das imagens e sons em movimento, tenha se iniciado apenas com a invenção do cinematógrafo em 1895, destacando que esses pioneiros já herdaram uma cultura visual que exerceu forte influência sobre eles.

Contudo, revendo essas escolhas, percebemos um certo equívoco nessa continuidade entre imagem fotográfica e imagem cinematográfica, já que o cinema originou-se do teatro filmado, das encenações e do registro do movimento, das práticas mágicas e ilusionistas, da análise e síntese do movimento, e bem menos da técnica fotográfica, entendida por nós como a principal inspiradora do cinema.

Como já foi apontado, a linguagem cinematográfica foi considerada como base ou matriz para o estudo da linguagem audiovisual. Assim sendo, uma das possibilidades de iniciar um processo de estudo do cinema foi examinar sua gênese, os primórdios da produção de filmes, pois nesse momento de nascimento ou criação de uma nova linguagem tornava-se mais fácil a identificação de seus elementos constituintes.

Os manuais de história do cinema mundial (SADOUL, 1983) localizam o surgimento do cinema com a invenção do cinematógrafo em 1895 na França pelos irmãos Lumière, equipamento capaz de captar e projetar imagens em movimento. Mais precisamente a primeira exibição pública de filmes de curta duração desses realizadores, realizada num café em Paris nesse mesmo ano. Portanto o marco,



Pataxó Gilson Terena durante a “comemoração” dos 500 anos do Descobrimento - Valmir Santos, 2000.

*Vale do Anhangabaú, São Paulo* – Claudio Elizabetsky, 2000.



Essas imagens fotojornalísticas serviam a exercícios de leitura e identificação de uma linguagem visual, de ideias e conceitos codificados em imagem. Acima, como um cristo crucificado e seminu, o pataxó tem seu protesto ignorado. Abaixo, o contraste entre a opulência monumental do edifício público e a pequenez e o abandono da mulher em situação de rua.

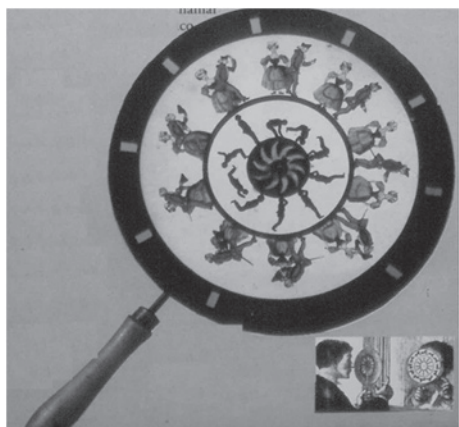
o fato inaugural para a essa historiografia, foi a primeira vez que um filme teve uma fruição coletiva em um local público muito diferente do marco do surgimento do cinema nacional, também apontado pela historiografia, ocorrido no ano seguinte quando os imigrantes italianos, irmãos Segretto fizeram a primeira captação de imagens da paisagem brasileira sobre um navio que chegava à cidade do Rio de Janeiro pela baía de Guanabara.

Na segunda metade do século XIX, antes do cinematógrafo, já havia aparelhos que permitiam uma fruição individual de imagens em movimento e, fora da França, nos Estados Unidos, Thomas Edison também desenvolvia equipamentos de captação e projeção de imagens. Portanto, cinema aqui não se traduz apenas pela realização de filmes, mas pela possibilidade de projeção e fruição desses filmes publica e coletivamente. Sobre esse aspecto, particularmente sobre a “invenção do espectador”, Bruzzo afirma que:

De certa forma o espectador de cinema nasce junto com a possibilidade dos filmes, porque o cinema dos primórdios guarda muita semelhança com variadas formas de entretenimento que se multiplicaram ao longo do século XIX, embora a lanterna mágica existisse há pelo menos 200 anos (...). Eram as possibilidades que estavam no ar. Nem o passivo consumidor da nascente indústria de massa nem pleno senhor de suas escolhas, o espectador encontrou nos filmes as convenções narrativas e imagéticas às quais já se habituara e o movimento que estava inscrito nas formas fixas das figuras projetadas pelos inúmeros artefatos usados nos espetáculos populares, que ordenavam as imagens e inseriam um controle temporal sobre a forma de recepção por parte da platéia.”(BRUZZO, 2002, p. 76)

Alguns autores questionam esse marco do surgimento do cinema mundial, bem como a perspectiva de uma história da técnica que coloca esse equipamento como “momento inaugural” do cinema. Entre eles, o já citado Machado (1997)<sup>67</sup> realizou importante estudo sobre as inúmeras formas narrativas visuais anteriores ao cinema mostrando como, antes do cinematógrafo, já havia muitas técnicas

67. MACHADO, Arlindo - “O cinema antes do cinema” in *Pré-cinemas e pós-cinemas*. São Paulo, Papyrus, 1997 (pp. 12-25). Nesse capítulo inicial de seu livro Machado descreve inúmeros equipamentos desde o século XVI como a lanterna mágica, as fantasmagorias e, posteriormente, as traquitanas criadas para ilusão do movimento.



*Estroboscópio*, 1832. Desenhos sobre uma superfície circular onde se imprime movimento por meio de rotação. Desta forma, vemos um acrobata e um casal em movimento contínuo e repetido.

*Praxinoscópio*, criação do desenhista francês Emile Reynaud em 1877.

O movimento reconstituído pelo praxinoscópio não dura mais do que uma revolução do cilindro e se repete indefinidamente.

Essas traquitanas surgiram em grande número ao longo do século XIX, voltadas à criação da ilusão do movimento.



e equipamentos de projeção de imagens que se constituíam como narrativas. Consequentemente podemos inferir que já havia uma cultura visual entre o público em diversos países e o hábito de acompanhar histórias narradas em imagens e sons, como pontuamos anteriormente. Sobre a maneira como a historiografia interpretou esses eventos Machado aponta:

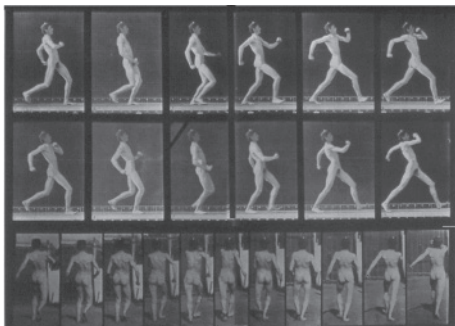
“(...) tais histórias do cinema são sempre a história de sua positividade técnica, a história das teorias científicas da percepção e dos aparelhos destinados a operar a análise/síntese do movimento, cegas, entretanto a toda uma acumulação subterrânea, uma vontade milenar de intervir no imaginário.” (MACHADO, 1997, p. 12)

A história *técnica* do cinema (grifo do autor), ou seja, a história de sua produtividade industrial, pouco tem a oferecer a uma compreensão ampla do nascimento e do desenvolvimento do cinema. As pessoas que contribuíram de alguma forma para o sucesso disso que acabou sendo batizado de “cinematógrafo” eram, em sua maioria, curiosos, bricoleurs, ilusionistas profissionais e oportunistas em busca de um bom negócio. Paradoxalmente, os poucos homens de ciência que por aí se aventuraram caminhavam na direção oposta de sua materialização. (MACHADO, 1997, p. 15).

Mais adiante em seu texto, Machado cita ainda o historiador norte-americano Charles Musser que questiona o marco da história *oficial do cinema mundial* defensor

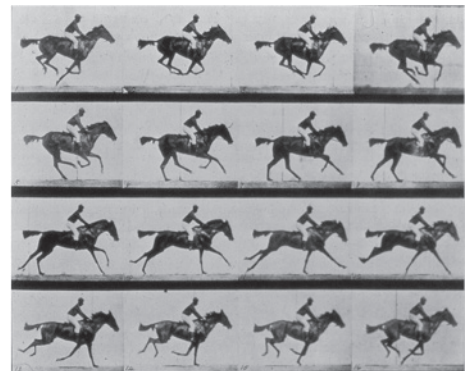
da idéia de que não existe, na verdade, uma história do cinema que começa, por exemplo, em 1895, mas uma história das imagens em movimento projetadas em sala escura, que remonta, pelo menos no Ocidente, a meados do século XVII, com a generalização dos espetáculos de lanterna mágica. Cinema, tal como entendemos hoje, não seria senão uma etapa dessa longa história. (MACHADO, 1997, p. 23).

Para essa proposta metodológica, tratava-se de discutir com os docentes o momento histórico e cinematográfico da criação de uma nova linguagem, o momento em que o cinema adquire sua capacidade narrativa deixando de ser apenas registros documentais de cenas urbanas, representações cômicas, paisagens estrangeiras – para o público europeu – como fizeram os irmãos Lumière. E quando gradualmente deixa



Movimento humano. Etienne - Jules Marey. 1882.

Estudo realizado pelo fisiologista Marey para analisar os movimentos dos seres vivos, decompondo-os e congelando-os em uma sequência de registros. Uma vez decompostos os movimentos, era possível estudá-los em detalhe.



Movimento do cavalo. Etienne - Jules Marey. 1878

de ser teatro filmado, como muitos filmes do início do século XX, notadamente aqueles realizados por Georçes Méliès, mágico e ilusionista francês que produziu centenas de filmes de curta-metragem ainda com a câmera fixa sem movimento, sem planos de detalhe, sem o uso de diferentes angulações e pontos de vista sobre a cena, mas contando já com efeitos visuais como fusões e desaparecimentos<sup>68</sup>.

É recorrente na historiografia do cinema mundial a referência a alguns filmes apontados como marcos da criação da linguagem, entre eles *O Nascimento de uma Nação* de D. W. Griffith, de 1917, que incorporou em sua narrativa cinematográfica elementos já presentes em outros filmes do período, como o uso dos diferentes enquadramentos (do plano geral ao plano de detalhe), a montagem paralela, que permitia mostrar duas ou mais ações simultâneas em espaços diferentes<sup>69</sup> - manipulando a emoção do público - a câmera subjetiva identificada com o olhar de um personagem e, portanto, integrada à ação, e as elipses temporais, indicadores da passagem de tempo, entre outros elementos<sup>70</sup>. Esses elementos constituintes da linguagem cinematográfica apontaram, na verdade, para a formação de *uma* linguagem, de *um* cinema, posteriormente denominado cinema clássico de estética naturalista. Ou seja, não se trata de uma única linguagem, a única forma narrativa possível a partir de imagens e sons, mas que, no entanto, tornou-se predominante. Sobre a tendência a um naturalismo na narrativa, afirma Machado:

Conforme avança a primeira década do século, as fantasias, os delírios, as extravagâncias

68. Tornou-se uma convenção associar os filmes dos irmãos Lumière à criação do gênero documentário e os filmes de Georges Méliès a criação do gênero ficcional, pelo fato desse último contar histórias com seus filmes, enquanto os primeiros apenas registraram imagens documentais sem histórias. Segundo Machado o nascente público do cinema “inicialmente maravilhado com a simples possibilidade de duplicação do mundo visível pela máquina (o modelo de Lumière) e logo em seguida deslumbrado com o universo que se abria a seus olhos em termos de evasão para o onírico e o desconhecido (o modelo de Melies), acabou privilegiando filmes em que a realidade apareceria duplicada” tendendo ao naturalismo. ( MACHADO, 1997, p.19)

69. Essa historiografia aponta o filme *A vida de um bombeiro americano* (1904) de Porter como um dos pioneiros no uso desse recurso. Sua importância na dramaturgia do cinema está ligada à expectativa criada no público que o recurso possibilita. No filme citado o espectador “torce” para o resgate de uma personagem num incêndio no interior de um apartamento, enquanto na parte externa vemos a chegada do bombeiro. Alternando cenas internas e externas, com a diminuição gradual da duração dos planos até o resgate da vítima, a narrativa manipula a emoção do público que pode acompanhar a ação sob duas diferentes perspectivas.

70. PICCHIARINI, Ricardo – “*A constante abstração na produção cinematográfica*” in Série Lições com Cinema – Volume 1 Cinema: uma introdução a produção cinematográfica. FDE- Fundação para o Desenvolvimento da Educação: São Paulo, 1992.



Teatro de sombras chinesas.



Manipulação de teatro de sombras.

Através da técnica/arte do teatro de sombras, os chineses ofereciam a seu público, desde o século XVIII, narrativas com imagens em movimento. Foi importada para o Ocidente por volta de 1760. Na imagem superior, os personagens compõem cena de uma história. Na imagem abaixo, os manipuladores movimentam os personagens com varetas.

dos primeiros filmes entram em declínio e são pouco a pouco substituídos por um outro tipo de espetáculo, mais doméstico, preocupado com a verossimilhança dos eventos, seriamente empenhado em se converter no espelho do mundo para refletir a vida num nível superior de contemplação. O naturalismo começa a se impor então como uma espécie de ideologia da representação: supõe-se que a experiência humana só ganha credibilidade na medida em que a sua simulação na tela se dá “em condições naturais” (grifo do autor), a fábula legitimada pela mimese. (MACHADO, 1997, p.85)

Sobre o efeito naturalista na produção cinematográfica, principalmente com o cinema produzido nos Estados Unidos a partir dos anos de 1920 (já referenciado nesse trabalho), XAVIER (1984) enumera três elementos básicos usados para sua obtenção desse efeito: a decupagem clássica que cria forte impressão de realidade e um ilusionismo que provoca no espectador a sensação de estar diante da tela onde fatos ocorrem tal como ocorreriam na realidade; uma dramaturgia que define uma interpretação naturalista dos atores, bem como o uso de cenários construídos também de acordo com os mesmos princípios; e por fim, a opção pela narrativa de histórias que permitem leitura fácil por parte do público, populares, que tenham clareza cognitiva a partir da adoção de convenções de linguagem que trazem inteligibilidade ao filme. Segundo o autor:

“Tudo nesse cinema caminha em direção ao controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado, previsto. Ao mesmo tempo, tudo aponta para a invisibilidade dos meios de produção desta realidade. Em todos os níveis, a palavra de ordem é ‘parecer verdadeiro’; montar um sistema de representação que procura anular a sua presença como trabalho de representação”. (XAVIER, 1984, p. 31).<sup>71</sup>

Desse modo, a identificação do espectador com os personagens, sua participação afetiva no mundo representado e, principalmente, a impressão de realidade, configuram-se como principais

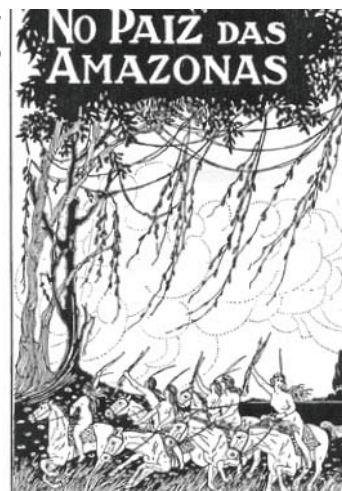
71. Além desse livro aqui referenciado, *O discurso cinematográfico, a opacidade e a transparência*, Xavier tem outro trabalho relevante para a pesquisa em cinema publicado pela primeira vez em 1984, escrito originalmente como dissertação de mestrado e lançado no mercado editorial com o título *Sertão Mar e a Estética da Fome*, onde faz uma análise comparativa entre filmes clássicos e modernos: *O Cangaceiro*, de Lima Barreto, 1958, comparado com *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de Glauber Rocha, 1964, e *O Pagador de Promessas*, 1962, de Anselmo Duarte com o filme *Barravento*, 1961, também dirigido por Glauber Rocha.



Alfonso Segretto, imigrante italiano, em 1898, com seu equipamento nos primórdios da produção nacional.

Nas primeiras décadas de existência do cinema no Brasil, temos a presença de realizadores europeus na produção “nacional”. *No Paiz das Amazonas*, do português Silvino Santos, vemos imagens da natureza indomável dos trópicos no movimento dos rios e na pesca do pirarucu.

Cartaz do filme *No Paiz das Amazonas* do português Silvino Santos, 1922.



elementos definidores desse cinema clássico que, na formação de professores, tentávamos definir para, em um segundo momento, apresentar outras formas narrativas que não adotam os recursos estilísticos e regras da decupagem clássica. E também um cinema não narrativo, classificado no CVBE dentro da categoria de experimental.

A introdução à linguagem cinematográfica, realizada menos por consulta a bibliografia e mais pela análise fílmica, contou também com a exibição de filmes dos primórdios da produção de cinema no Brasil<sup>72</sup>.

O estímulo à apreciação crítica das fotografias no início do processo se estendia à análise de filmes dos primórdios. Isto é, apostávamos que, ao perceber e lidar com os enquadramentos, com angulação, luz e sombra, a caracterização de personagens, a construção do espaço, na fotografia, os professores passariam a olhar para as imagens cinematográficas de modo mais atento, o que de fato ocorria. No entanto, evitávamos um olhar apenas voltado à técnica e aos recursos da linguagem fotográfica, um interesse tão somente para notar a opacidade da narrativa, isto é, destacar que há uma linguagem entre o leitor/apreciador e um suposto fragmento da realidade congelado no tempo, como lhes parecia a fotografia. Queríamos evidenciar que não há transparência para a realidade, pois o que temos ali é a expressão de um autor ou artista e não um meio para acessar o real. Permitindo sempre múltiplas falas e uma pluralidade de interpretações que iam agregando a imagem novos significados. Assim, tratávamos o filme como seqüência seqüência animada de fotografias, coerente com a fundamentação inicial de análise

72. Como o curta-metragem *O Exemplo Regenerador* (1919) do cineasta paulista José Medina, e, a análise de sua decupagem, revelava ao professor, uma narrativa visual do cinema mudo, que contava já com recursos que apontavam para uma autonomia da linguagem cinematográfica em relação à narrativa teatral. Esse filme posado de caráter moralizante narra um episódio na vida de um casal burguês em São Paulo em que a mulher, desprezada pelo marido cujos interesses profissionais estão em primeiro lugar, forja um adultério com o mordomo da casa para restabelecer a relação amorosa entre os dois. Filmado em estúdio e locações, o filme já apresenta os elementos estruturadores da linguagem cinematográfica como os enquadramentos mais fechados - planos de detalhe -, câmera subjetiva (identificada com o olhar do personagem), montagem paralela e uma boa continuidade em tomadas internas e externas. Nas primeiras décadas do século XX os filmes ficcionais, que apresentavam uma história imaginária contando com atores, cenografia e uma dramaturgia própria, eram chamados de filmes posados. O que conceituamos hoje como documentários era chamado de filmes naturais, registro de lugares e fatos nem sempre com a narrativa de uma história.



Cartaz do filme *O descobrimento do Brasil* de Humberto Mauro, 1937.

ÉpicobrasileirofinanciadopeloEstado sobre o “descobrimento”. O filme faz uma interpretação cinematográfica da carta de Pero Vaz de Caminha numa perspectiva historiográfica positivista, o relato fundante da nação na imagem eurocêntrica com índios exóticos e submissos.



Cena do filme *O descobrimento do Brasil*.

iconográfica que tomava como base a fotografia.

A análise da decupagem dos filmes foi uma prática recorrente durante a formação de professores, um dos principais procedimentos metodológicos adotados. Antes de descrevê-la é necessário deixar claro o que entendemos por decupagem.

O conceito de decupagem tem se mostrado polissêmico na medida em que é utilizado em situações distintas na produção audiovisual. Nesta tese, decupagem se refere à etapa da produção cinematográfica em que o roteiro do filme é dividido em planos numerados e, para cada descrição dos planos ou enquadramentos, há todas as indicações técnicas e dramáticas que nortearão a captação das imagens e sons. Assim sendo a decupagem, feita a partir da escritura do roteiro se configura na descrição minuciosa do plano cinematográfico no qual são identificados todos os elementos que serão filmados: a posição dos atores, a iluminação, o tipo do enquadramento, os movimentos de câmera, os recursos sonoros, a duração do plano, etc. Em síntese, é o processo de decomposição do filmes em planos e sua escolha definirão ritmo, garantia de continuidade e, mais amplamente, a forma ou estética do filme.

Desta forma, a análise da decupagem dos filmes, na formação dos professores, era realizada depois de uma primeira exibição do filme aos participantes sem interrupção e, depois de esgotadas as múltiplas leituras provocadas pelo formador (mediador da aprendizagem), um retorno ao filme era feito, seguido da interpretação plano a plano, congelando a imagem (*pause still*) e observando todos os seus elementos visuais, tal como fazíamos com a fotografia. Apenas algumas sequências eram selecionadas a partir de fragmentos que nos permitiam demonstrar o uso da linguagem pelo cineasta, tentando também contextualizar a sequência dentro do filme para ampliar seu universo de significação. Nesse procedimento é fundamental a análise do plano cinematográfico dentro do contexto do filme e da sequência em particular, situando-o a partir dos planos que o precedem e o sucedem para que, observando o fragmento, não percamos a ideia de totalidade. A prática revelava um entendimento do filme como um conjunto de



José Lewgoy em cena do filme *Carnaval Atlântida* de José Carlos Burle, 1952. Na despretensiosa chanchada da Atlântida, o debate sobre a viabilidade do cinema brasileiro. No filme, Cecílio de Milho, produtor de cinema, quer dirigir um épico sobre Helena de Tróia, um filme histórico no contexto da Antiguidade Clássica. Trata-se de uma paródia da produção de cinema hollywoodiana. Para viabilizar o filme, necessita de muitos recursos para igualar as produções de Hollywood. No entanto, recebe um argumento de dois homens (Grande Otelo faz um dos papéis), prontamente rejeitado. Nesse argumento a história de Helena, mulher popular do Morro da Formiga (no filme, uma favela carioca), porta-estandarte da escola de samba de sua comunidade, nos sugere uma pergunta: que modelo de cinema é possível produzir no Brasil? Épicos com cenografia e figurinos caros e sofisticados com temática ligada à cultura erudita ou filmes com apelo popular, de custos mais baixos e que exploram a cultura popular brasileira? O filme também pode ser entendido como crítica às produções caras da Companhia Vera Cruz (1949-1954).

fotogramas, como agrupamento de fragmentos - sequências - embora saibamos que o filme tem uma complexidade maior e não se reduz a esta definição.

Quando nos referimos à análise filmica, estamos nos referindo a uma desconstrução do filme que inclui a análise de sua decupagem e a identificação e discriminação dos elementos que compõem a sua totalidade. Destarte analisar torna-se sinônimo de desconstruir, isolar elementos que compõem a totalidade da linguagem cinematográfica, revelando, conseqüentemente, a maneira como ele foi construído. Segundo Vanoye:

Analisar um filme ou um fragmento é, antes de mais nada, no sentido científico do termo, assim como se analisa por exemplo, a composição química da água, decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente “a olho nu”, pois se é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto filmico para “desconstruí-lo” e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme. (...) Uma segunda fase consiste, em seguida, em estabelecer elos entre esses elementos isolados, em compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo significante: reconstruir o filme ou o fragmento (VANOYE, 1994, p. 15).

Convém esclarecer que para o autor o que é chamado de desconstrução equivale a descrição dos planos cinematográficos (imagem e som) enquanto o que é chamado de reconstrução corresponde ao que se chama com frequência de interpretação.

Portanto, nesta proposta metodológica, o intuito é caracterizar, a partir da análise de filmes, o que chamamos de cinema clássico e as convenções da linguagem desse modelo, para posteriormente (ou



simultaneamente) comparar as outras formas narrativas diferentes do cinema clássico<sup>73</sup>.

Cabe-nos agora uma reflexão crítica sobre as opções tomadas, embora em algumas passagens desse relato reflexivo – tanto da experiência com professores quanto da formulação de uma orientação curricular - já tenhamos apresentado algumas revisões.

Jacques Aumont, professor de estética do cinema na Universidade de Paris, em artigo publicado na revista *Imagens*<sup>74</sup>, faz uma crítica relevante ao uso de filmes em sala de aula baseada em dois princípios que, segundo ele, trazem péssimas consequências para o cinema e para a aprendizagem dos alunos: o princípio da fragmentação e da sobreposição.

Para o autor, a fragmentação do filme com a exibição de apenas algumas sequências - um recorte necessário dado o tempo da aula - pode impedir que os alunos o assistam integralmente. Concordando com o autor, reside nesta prática o risco de ficarmos com uma visão episódica de uma narrativa examinando apenas um fragmento e perdendo a ideia da totalidade. Trabalhamos na maioria das vezes com seqüências que podem ficar descontextualizadas e nem sempre há condições para que os alunos vejam integralmente os filmes por conta própria. Para Aumont, “longo ou curto, o fragmento não é o filme, e tudo concorre na sessão escolar para arruinar a idéia e, sobretudo a sensação do filme.” (AUMONT, 1995, p. 19). Segundo o autor, a facilidade de manipulação do filme na sala de aula com o videocassete e agora com o DVD, bem como o hábito de assistir à televisão, trouxe uma

---

73. A escolha de filmes referenciais do cinema mundial, como *O Encouraçado Potemkin* de Sergei Eisenstein, 1925, – embora não possa ser definido como um filme clássico, de estética naturalista - também permitiu identificar o alcance e a complexidade da linguagem audiovisual. A análise da sequência antológica de *As Escadarias de Odessa* revela uma construção cuidadosa com distenções temporais e espaciais – como o tempo e o espaço tornam-se flexíveis - a representação de um fato dramático com o tempo prolongado, intensifica a tensão do público espectador, bem como o prolongamento do espaço – escadas – que revela as infinitas possibilidades de construção do espaço e recriação da realidade. Para caracterizar o cinema clássico no Brasil e as convenções da linguagem cinematográfica presentes nesses filmes, tomamos como exemplo alguns filmes do acervo, particularmente *O Pagador de Promessas*, 1962, de Anselmo Duarte por identificarmos nesta obra toas convenções desse modelo cinema.

74. *Meu caríssimo objeto – Reflexões de um professor de cinema sobre uma pedagogia das imagens em movimento* Jacques Aumont Revista *Imagens* Editora UNICAMP, Campinas, AGO/DEZ de 1995.

incapacidade de ver um filme sem interrupções, de submeter-se a exigência de sua duração, de seu ritmo, de seu tempo; perda do sentido de duração, engendrada pelas formas televisuais, breves (clipe, publicidade) ou longas (novelas, variedades). A isso se soma mais um fator que a fragmentação manifesta à sua maneira: o ensino é em geral o lugar em que se perde ou deve se perder a experiência pessoal, privada, em benefício de outra experiência, que quer promover sua socialização. Ensinar a escrever ou a desenhar é também impedir de escrever e de desenhar (para melhor consegui-lo, promete-se). Meus alunos sempre ficam frustrados quando ao final de um trecho voltamos à aula. Eles prefeririam continuar a assistir ao filme, talvez somente para saber o final da história ou simplesmente para se deixarem levar ainda por mais um instante; mas, por “piores” que sejam suas razões, não posso me esquecer de que ensinar “o cinema” é também impedir de ver os filmes – e para voltar a eles quando, como? (AUMONT, 1995, p. 19).

Se somarmos a esse problema as condições de infra-estrutura das escolas e universidades no Brasil, constataremos facilmente as condições adversas de recepção dos filmes na educação formal. A ausência de salas adaptadas a uma boa exibição e recepção dos filmes faz com que não haja efetivamente a “experiência do cinema”, isto é, a fruição tal como ocorre nas salas exibidoras.

Já o que denomina de “princípio da sobreposição”, muito presente em seu artigo - que é também uma autocrítica ou auto-análise de seu papel como professor de estética do cinema - Aumont afirma que:

O filme, em uma sala de aula, nunca está só; sobretudo vocês (vocês, aluno ou professor, é tudo um) nunca estão a sós com ele. O filme mostra, ele fala, o filme exhibe sua retórica e seus afetos, mas, ao mesmo tempo, exatamente ao mesmo tempo embora em geral ligeiramente depois ou muito antes, há sempre um outro que fala. Um outro de carne, esse ser maçante, o professor, que surge toda vez que quer designar o que se passa, os movimentos, os signos, as partículas de sentido ou de emoção, a mais ínfima poeira, no momento exato em que se dão: fala-se ao mesmo tempo que o filme, sobre e contra ele (o que é também simplesmente um problema de nível sonoro: quem falará menos alto para se fazer escutar?). E um outro simbólico, porque não há recepção de filme numa instituição escolar que seja inocente, solitária, muda. (AUMONT, 1995, p. 19).

Ou seja, concorreremos com o filme ao comentá-lo antes ou depois de exibi-lo. Fazemos uso da linguagem verbal (oralidade) para interpretar uma obra cujo impacto nos alunos-espectadores se dá de forma radicalmente distinta da recepção de nossa fala, considerando que a comunicação audiovisual reúne condições para uma fruição única, sensorial, afetiva, e não apenas cognitiva, embora estes aspectos esteja todos integrados. Mesmo não oferecendo uma interpretação definitiva, estimulando a percepção coletiva e valorizando múltiplas interpretações a partir das mais diferenciadas “recepções”, nossa voz é preponderante e indissociável do filme, invalidando qualquer possibilidade de fruição independente por parte dos alunos. Teremos sempre, nós professores, mediando situações de aprendizagem - a primeira e a última palavra sobre o filme. Nesta linha argumentativa, alerta o autor que:

todo o professor de cinema sabe que não há nada de tão perigoso quanto falar imediatamente após a extinção da imagem sobre a tela. É que a concorrência nesse momento está viva, entre o filme e o poder que ele exerce sobre o imaginário e uma palavra que nunca passa de palavra. O filme não é citável pela língua, é preciso ir além e dizer que, para que se possa “engrenar” no filme, é a linguagem que deve de uma forma ou de outra chegar, pelo menos por um instante, a se tornar fílmica, colocando-se no mesmo plano do filme. Desviada em direção ao filme (...) a palavra se desapropria. (AUMONT, 1995, p. 27).

Apostamos na ampliação da capacidade de recepção da obra. O filme não é “auto-ensinante” e essa experiência de recepção mediada pode influenciar positivamente na fruição do audiovisual. De fato, nosso olhar e a maneira como nos posicionamos em relação ao filme, influenciarão decisivamente a percepção do grupo. Não somos os únicos “tradutores” dos filmes, obviamente. O que ocorre é que vamos incorporando, ao longo do percurso profissional múltiplos olhares de grupos dos mais diversos e que constituem também nossa leitura. Que lugar ocupamos? Queira ou não, o lugar de quem detém o saber. De quem tem algo a dizer sobre os filmes escolhidos, uma experiência acumulada que legitima uma interpretação.



Elizabeth e sua família em *Cabra marcado para morrer* de Eduardo Coutinho, 1984.



*Edifício Master* de Eduardo Coutinho, 2002.

Esse documentário de longa metragem condensa vinte anos da história recente do país em duas horas. O projeto original de 1962, foi interrompido pelo golpe de 1964 e retomado em 1984. Nos anos de 1960, a família representava a si mesma na saga da viúva do líder camponês João Pedro, assassinado em Pernambuco por exigir respeito a lei. A partir deste fato, a família se separa. No projeto dos anos 80, vemos a busca do documentarista pelos filhos dispersos pelo Brasil e o reencontro com Elizabeth.

Coutinho é hoje um dos mais produtivos documentaristas brasileiros, passando pelo sertão, pela favela, pelo lixão e pelo cotidiano da classe média em *Edifício Master*.

## O CINEMA DOCUMENTÁRIO

### PERMANENTE DILEMA DA REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE

Um tema que integrou o programa de formação de professores, também presente na maioria dos cursos de cinema, é a discussão em torno do documentário e da ficção como distintas narrativas cinematográficas. A consideração inicial é o fato de que, historicamente, os filmes documentários raramente marcaram presença relevante nos manuais, enciclopédias e estudos sobre o percurso do cinema mundial. Os marcos sempre foram definidos a partir do cinema ficcional colocando, até pouco tempo, o documentário como um “subgênero”<sup>75</sup>. Da mesma forma, uma bibliografia que tratasse exclusivamente do cinema documentário também era rara no Brasil. O livro *Cineastas e Imagens do Povo* de Jean Claude Bernardet, talvez tenha sido um dos únicos estudos sobre a produção de cinema documentário nacional até poucos anos. Hoje, já temos inúmeras referências de livros, dissertações e teses que colocam o filme documentário como objeto de estudo, a exemplo *Documentário no Brasil, Tradição e Transformações* organizado por Francisco Elinaldo Teixeira e *Cinema do Real* organizado por Maria Dora Mourão e Amir Labaki entre outros.

Qual a relevância desse debate com professores da rede pública?

Como já foi apontado anteriormente, além da ampliação do repertório, do desenvolvimento de um olhar crítico a partir da análise fílmica, e que passasse a servir também para a leitura crítica da televisão e de outras formas de comunicação audiovisual, hegemônicas na sociedade atual, tínhamos a intenção

75. Essa afirmação pressupõe o enquadramento do cinema documentário como gênero, ideia compartilhada por autores como Bill Nichols, tomado como fonte nesta tese. Nichols identifica, nos filmes denominados assim, traços distintivos que nos permitem reuni-los num conjunto, embora o que define como um conjunto, não se aplique a todos os filmes. O que ocorre é que a classificação não comporta a diversidade. O que há de concreto é a classificação que o mercado faz e que cria a predisposição no espectador a olhar para esses filmes de maneira distinta a ficção. O que queremos destacar é que, há autores que não compartilham com a definição do cinema documentário como gênero pois consideram como um termo emprestado da literatura, e que não se aplica ao cinema.



Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião e seu bando em *Memória do Cangaceiro* de Paulo Gil Soares, 1965.



*Memória do Cangaceiro*, 1965.

O bando de Lampião foi registrado em imagens cinematográficas uma única vez, em 1936, pelo mascate árabe Abraão Benjamin. Estas imagens foram incorporadas nesse curta-metragem produzido por Thomaz Farkas. O filme traz entrevista com o professor Estácio de Lima, catedrático de medicina legal da Universidade da Bahia, que descreve a “predisposição criminal” dos cangaceiros gerada por distúrbios “orgânicos”, ainda no bojo das doutrinas raciais do século XIX. Abaixo o depoimento de José Rufino (o 1º da direita para esquerda), ex-matador de cangaceiros.

de aprofundar o entendimento da linguagem audiovisual e, para isso, o cinema deveria ser estudado em suas diferentes formas narrativas revelando, na medida do possível, seu processo de produção. Não queríamos formar críticos de cinema, especialistas em escolas e movimentos cinematográficos. O objetivo era familiarizar os professores com os mais diversos materiais audiovisuais para uma incorporação didática, dada as características da pós-modernidade em que as formas de comunicação audiovisual são intensamente utilizadas.

Inicialmente, o “apagamento” identificado por nós de parte expressiva da produção nacional foi a mola propulsora para planejar também as ações de formação a partir da ideia de que a cultura brasileira, que tem o cinema como uma de suas expressões, também é currículo escolar, ou pelo menos deveria ser, e o cinema brasileiro, como parte da produção cultural, deveria integrar esse currículo.

Talvez a fragilidade dessa argumentação seja a fácil constatação de que muitas linguagens artísticas além do cinema – teatro, música, fotografia, etc. - deveriam integrar o currículo escolar. Parece não haver argumentos contrários a isso. Então, caberia a nós responder: por que a ênfase no cinema?

Hoje (2010) a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo incorporou a mesma necessidade e envia filmes para a escola com sugestões de como efetivar a incorporação didática. Outros órgãos públicos formulam propostas curriculares em que o cinema, de maneira precária ou não, é incluído como materiais aos alunos. Há também um projeto de lei de autoria do senador Cristóvão Buarque (PDT-DF) aprovado em 25 de maio de 2010 que obriga estudantes brasileiros de escolas públicas e privadas a assistirem filmes brasileiros no período de um mês duas horas de filmes nacionais. (artigo eletrônico, Folha Online [www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br) *Alunos da rede pública serão obrigados a ver filmes nacionais*, 26/05/2010).

Mas, voltando à questão formulada e apresentando-a de forma mais abrangente: até que ponto



Cena do filme *Conterrâneos Velhos de Guerra* de Vladimir Carvalho, 1990.

*Entreatos* de João Moreira Salles, 2002.



*Conterrâneos* narra a história da construção de Brasília na perspectiva dos candangos, migrantes nordestinos que trabalharam nas obras da nova capital. A história é contada a partir de um fato ignorado pela historiografia oficial de Brasília: um massacre de operários da empreiteira paulista Pacheco Fernandes no carnaval de 1959. A perspectiva dos “vencidos” é contraposta à fala de autoridades como Lúcio Costa, Niemeyer e historiadores alinhados a visão oficial.

Abaixo a campanha de Lula à presidência mostrada em *Entreatos* por Moreira Salles, que acompanhou o presidente eleito como um observador privilegiado. Lula, também migrante como os candangos, chega a Brasília para ocupar o Palácio do Planalto eleito presidente da República.

deveríamos ir ao aprofundamento das questões relacionadas ao cinema com professores preocupados em aprimorar sua prática educativa e que se apropriariam, ou não, do cinema com esse propósito?

A introdução do estudo do cinema, especialmente do documentário - já que implicitamente o cinema ficcional estava colocado como norma e a distinção de um outro cinema vinha pela definição de um cinema não ficcional, como algo ‘fora da norma’<sup>76</sup> mas muito valorizado por nós formadores - sempre esteve relacionada aos conceitos de verdade e realidade. Isso pelo fato de identificarmos no entendimento comum entre educadores a idéia de que o documentário trabalhava com a realidade enquanto a ficção era *apenas* a narrativa de uma história imaginária sem relação com o que chamamos de realidade.

Dessa forma, a relevância desse debate passava, inicialmente, pela desconstrução da ideia de realidade associada ao documentário para que ele pudesse ser entendido, assim como a ficção, também como uma construção e, portanto, uma interpretação da realidade. Uma construção a partir de uma série de escolhas do realizador, das locações, do momento e das pessoas que se transformam em personagens, das supressões e dos acréscimos na edição, das imagens documentais obtidas e a ordenação destas imagens em narrativas audiovisuais, além de uma série de procedimentos que são da própria natureza da produção cinematográfica, seja no cinema ficcional ou no documentário. E para, além disso, a identificação nos filmes da construção de um ponto de vista sobre a realidade e não a recriação desta realidade a partir da captação e manipulação de imagens e sons do “mundo real”.

Hoje pensamos que o cinema é muito mais um ponto de referência na cultura do que um ponto de referência na realidade. Quando falamos em representação, já definimos uma aproximação com a realidade, enquanto que, se entendermos um filme como uma referência ou expressão da cultura, podemos questionar o quanto ele representa daquilo que chamamos de realidade brasileira. Da mesma forma podemos afirmar que, nem todos os documentários interpretam ou procuram interpretar a realidade.

76 É muito comum ouvir que, “além de filmes podemos trabalhar também com documentários”, como se documentário não fosse exatamente um filme, mas algo muito diferente da produção ficcional, com outro estatuto.

Muitas vezes a expressão subjetiva do cineasta não passa pela busca de uma descrição e de uma análise inteligível do que chamamos de realidade.

O conceito de documentário está muito ligado, etimologicamente, ao conceito de documento<sup>77</sup>. O entendimento comum de documento como aquilo que serve de prova, testemunho dos fatos reais, verdadeiros, aproxima a raiz referencial da palavra à idéia de verdade no sentido de realidade. Se entendido dessa forma, pode-se acreditar, equivocadamente, que o documentário poderia reconstituir ou recriar a realidade tal como ela aconteceu, poderia permitir ao espectador acesso a um fato qualquer que ele não presenciou, independentemente da mediação da equipe de realizadores com os eventos registrados e ordenados, na edição, de uma forma distinta daquela presenciada pelo cineasta. Destarte, para esse espectador, a veracidade passa a ser a dimensão decisiva do documentário: é a qualidade daquilo que é relatado como verdade, invariavelmente apoiada em documentos, entrevistas e depoimentos orais, ou seja, na palavra falada.

Já no cinema ficcional, o que normalmente se exige é a verossimilhança<sup>78</sup>, isto é, uma história que pareça verdadeira, semelhante à realidade, que corresponda à ideia que as pessoas fazem do real. Entretanto, também se pode afirmar que em alguns documentários a veracidade acaba sendo substituída

---

<sup>77</sup> Cabe ressaltar que nenhum documento, de acordo com a historiografia, é expressão da verdade. A não ser que consideremos a concepção positivista que o entendia como prova da existência do fato, como expressão do real, de uma verdade inquestionável. Hoje as diversas correntes historiográficas negam esse estatuto de documento e a própria historiografia é entendida como interpretação ou representação do passado. E, o documento, incluído no processo de produção do conhecimento histórico – matéria-prima para o historiador - contribui para a construção dessa interpretação. Para o historiador Jacques Le Goff (1988 p. 102-103) “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (...). O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias. No limite não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (...) É preciso começar por demonstrar, demolir esta montagem (a do monumento), desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.”

<sup>78</sup> Há um significado mais amplo ao conceito de verossimilhança que não define simplesmente verossímil como algo semelhante à realidade. Entende-se por obra verossimilhante aquela que consegue ter uma coerência interna, do ponto de vista da narrativa, independentemente de sua semelhança com o real.

pela verossimilhança, já que aquilo que é supostamente relatado de forma verdadeira é resultado de uma produção, filmagem e montagem, que criam um enviesado discurso sobre a realidade. Enviesado porque em vez de revelar certa realidade ele a mascara ou a deforma.

É notória a dificuldade de críticos e realizadores na definição de documentário, tanto porque existe uma grande diversidade de produções audiovisuais que se enquadra nesta categoria, quanto porque existem teóricos que defendem a inexistência de limites entre documentário e ficção. No entanto há críticos que buscam atributos unificadores e elementos definidores nessa gama de materiais audiovisuais, chegando a algumas definições.

Segundo o teórico e crítico norte-americano Bill Nichols, em seu livro *La Representación de la Realidad*, uma das abordagens possíveis para estudo do documentário se dá através da análise do texto narrativo que constitui o gênero. Em seu livro, sustenta que podemos considerar o documentário como gênero cinematográfico, pois:

As películas incluídas nesse gênero compartilham certas características. Diversas normas, códigos e convenções, apresentam uma particularidade que não se observa em outros gêneros. Cada película estabelece normas ou estruturas internas próprias que podem partilhar traços comuns com o sistema textual ou o padrão de organização de outros documentários<sup>79</sup> (NICHOLS, 1997, p. 48)

Desse modo um traço diferenciador do documentário em relação à ficção seria essa forma específica de representação, constituída, muitas vezes, por uma lógica informativa, mas também por um procedimento particular no que diz respeito à montagem. Enquanto no cinema ficcional a montagem se dá de forma a garantir a continuidade do enredo de uma história imaginária, no documentário, a montagem privilegia o desenvolvimento de uma argumentação que expõe, desenvolve e sustenta uma tese levantada pelo autor. Esta tese pode estar explícita ou implícita. Normalmente a narrativa irá defendê-la, promovê-

---

<sup>79</sup> Nichols, 1997, p.48.



la e justificá-la, com argumentos invariavelmente acompanhados de provas. Ela pode ser formulada verbalmente ou apenas com a justaposição de imagens e sons, sem a palavra, escrita ou falada.

Sobre a dimensão verídica dos documentários, o cineasta Geraldo Sarno, diretor do documentário *Viramundo* (1965), afirma que:

o que o documentário realmente documenta com veracidade é a minha maneira de documentar. Ainda assim devo admitir que essa maneira de documentar estaria determinada por uma questão de produção, por situações de ordem técnica e por limitações que decorrem de meu maior e menor domínio dos meios de realização, como minha maior e menor experiência. Quer dizer, entre o originalmente imaginado – a minha maneira de conceber um tema – e a forma definitiva que ele assume na obra acabada, há uma distância a percorrer durante a qual o projeto inicial sofre modificações. E a questão ainda se complica quando verifico que o objeto a ser documentado, o outro, o mundo, é vivo, reage e é seguramente mais rico e complexo que o previamente imaginado. A minha afirmação inicial, a de que o documentário realmente documenta com veracidade é a minha maneira de documentar, estará talvez mais correta se também concebo uma maneira de documentar a minha peculiar maneira de reagir às situações e questões concretas que surgem durante a realização<sup>80</sup>.

Opiniões correntes entre alguns documentaristas - Geraldo Sarno, Vladimir Carvalho, João Batista de Andrade -, que se dispõem a pensar em seu processo de criação e a relação do que foi criado com a própria realidade, nos mostram que os filmes acabam resultando muito mais pálidos do que a experiência vivida pela equipe de filmagem. Ou seja, para alguns realizadores, os filmes nunca trazem consigo toda a experiência decorrente da mediação da câmera com o real, apresentando como resultado uma narrativa em imagens e sons, muito aquém daquilo que poderia se chamar de realidade. Como já foi apontado, o filme é muito mais um ponto de referência cultural do que um ponto de referência da realidade e acaba revelando, na maioria das vezes, muito mais o ponto de vista do documentarista do que

---

80 Trecho do artigo “quatro notas e um depoimento sobre documentário” publicado na revista FILME E CULTURA edição nº 44, abril/agosto de 1984.

o ponto de vista dos grupos abordados<sup>81</sup>. Além de que, do ponto de vista estritamente cinematográfico, os procedimentos para se produzir um filme ficcional são os mesmos para se produzir um filme não ficcional.

### Segundo AUMONT

no teatro, o que representa o que significa (atores, cenários, acessórios) é real e existe de fato quando o que é representado é fictício. No cinema, representante e representado são ambos fictícios. Nesse sentido, qualquer filme é um filme de ficção. O filme industrial, o filme científico, assim como o documentário, caem sob essa lei que quer, por seus materiais de expressão (imagem em movimento, som), qualquer filme irrealize o que ele representa e o transforme em espetáculo. (AUMONT, 1995, p.100)

Hoje, revisitando o projeto, repensamos algumas certezas. Sabemos que, invariavelmente, as relações e acontecimentos, que vemos na tela, só têm existência em razão da produção do filme, entendido aqui como resultado do encontro entre cineasta e equipe com pessoas e lugares escolhidos. Não é necessariamente uma interpretação ou “tradução” de determinado grupo e lugar. Destarte a ideia de que o documentário é um pálido retrato da realidade que o documentarista procurou representar, nem sempre é verdadeira, já que o que vemos na tela não haveria se não fosse a realização do filme, e tampouco pretendeu ser a construção de uma representação.

Repensamos que, independentemente das características dos filmes classificados como ficcionais ou documentários, o fato é que o espectador assume uma postura diferente frente ao filme quando se trata de um ou de outro gênero. Isto é, quando está diante de um documentário ele espera que o mundo representado, projetado na tela branca, seja verdadeiro, que as diferentes falas (depoimentos, narrador em off, entrevistas, etc.) que normalmente constroem o significado geral da obra em documentários,

---

<sup>81</sup> Aqui cabe a metáfora do documentarista como um ventríloquo que se expressa através dos indivíduos escolhidos para se transformarem em personagens de seus filmes, estruturando um discurso, invariavelmente a partir de entrevistas e depoimentos, montando diferentes falas para comunicar a sua mensagem.

sejam expressão da verdade. Que as imagens não sejam forjadas, que tenham autenticidade, que as situações mostradas tenham sido flagradas da realidade fazendo com que o filme se torne uma janela transparente para o mundo real, colocando o espectador como um observador privilegiado de fatos que não presenciou. Identificamos essa concepção entre os professores. Uma oposição bem clara entre a ficção e o documentário e o estatuto desse último como um gênero que expõe a verdade no sentido de realidade.

Já na ficção, há um pacto velado entre público espectador e filme, um pacto de realidade<sup>82</sup>, quando o espectador, mesmo consciente de que se trata de uma história imaginária, mergulha no enredo do filme projetando seus próprios valores e identificando-se com personagens e comportamentos, permitindo-se iludir, desde que a ficção respeite também algumas normas que normalmente passam pelo atributo de verossimilhança.

Será, então, que a definição desses dois gêneros passa menos pelos seus atributos, suas singularidades, e mais pela recepção, pela postura do espectador frente aos filmes? O fato é que o espectador invariavelmente espera coisas distintas diante da ficção ou do documentário e ser ou não verdadeiro (numa concepção corrente que associa verdade à realidade), traz um estatuto diferenciado ao filme, independente dos interesses do realizador.

Para romper com essa falsa dicotomia entre documentário e ficção, hoje pensamos que, mais relevante do que classificar os filmes como documentais, ficcionais ou híbridos, é analisar a obra entendendo-a como resultado de uma construção, um discurso cinematográfico que pode manter ou não uma correspondência com a realidade, mas que, de qualquer forma, expressa sempre o olhar de um grupo (se entendermos os filmes como obra coletiva) ou de um autor (no caso do cinema considerado autoral) que, através de imagens e sons, expressa valores, mentalidades e opiniões que podem servir de matéria-

---

82. ODIN, Roger. *Cinemas et Réalités* (org.). Paris, Edições Université de Saint-Étienne, 1984.

prima para a aprendizagem ou para a produção de conhecimento. E que também nos emociona, nos mobiliza afetivamente e pouco a pouco vai constituindo nosso repertório.

No caso do cinema que não se pretende narrativo que não conta história alguma, que não espera do espectador um entendimento claro do que é mostrado, mas sim - por exemplo - reações sensoriais subjetivas que não podem ser definidas, explicitadas verbalmente, parte das afirmações apresentadas aqui também não é válida. Ou seja, se a proposta de trabalho for à identificação de uma tese, como fazíamos freqüentemente, a percepção da maneira como ela é formulada em imagens e sons a partir de uma argumentação em um filme que, apesar de classificado como documentário, não tem a pretensão de apresentar e defender tese alguma, o trabalho partirá de um princípio equivocado.

Revedo as ações de formação após alguns anos, percebemos que a proposta metodológica do curso para análise de documentários se aproximava bastante das propostas correntes de análise do texto escrito – por exemplo, no caso da resenha crítica – quando apresentamos as credenciais do autor e identificamos a sua tese (opinião ou ponto de vista acompanhado de sua argumentação) para então realizar a apreciação crítica da obra. Ou seja, um exercício ainda bastante próximo àquele realizado com a linguagem escrita embora destacássemos a singularidade da linguagem audiovisual. Há documentários que se organizam a partir de um texto escrito ao qual acrescentamos imagens ilustrativas.

O cinema pode comportar múltiplas formas narrativas, cada filme pode desenhar uma linguagem única, singular, que pode trazer ao filme uma característica inclassificável. Portanto, apesar da validade dessa proposta (identificação de uma tese no documentário), o cinema apresenta uma diversidade tal que as regras e critérios criados por nós, formadores, para uma classificação com vistas a um entendimento maior do audiovisual, não se aplicavam a todos os “formatos” audiovisuais.

Contraditoriamente, a classificação de filmes apareceu sempre como uma condição *sine qua*

*non* para a realização da pesquisa de títulos e a apresentação de parte da filmografia brasileira ao público escolar.

Um bom exemplo para pensar o caráter híbrido desses filmes é o documentário *Iracema, uma transa amazônica*, 1974, de Jorge Bodansky e Orlando Sena, pertencente ao acervo das videotecas escolares, filme bastante requisitado por professores embora tenha uma classificação etária que o impede de ser exibido no ensino fundamental. A obra, embora classificada como documentário, tem, entretanto, sua narrativa conduzida por dois atores que contracenam com indivíduos não atores, também personagens do filme. Não há cenografia preparada para o filme todo rodado em locações em distintos lugares da Amazônia. Assim situações “reais”, eventos que aconteceriam independentemente da filmagem – embora esta característica também seja insuficiente para definir documentário - como a prostituição, o corte ilegal de madeiras, as queimadas, etc., estão presentes. Há diálogos entre atores e não atores e o que vemos como resultado é o registro do encontro da equipe com indivíduos anônimos que se tornam personagens.

A experiência profissional com formação de professores, tomando o cinema brasileiro como opção para uma formação voltada à linguagem audiovisual, conforme apresentada e discutida nesta tese, revelou alguns títulos que provocaram um impacto maior que outros quando exibidos a esse público. Entre eles o documentário de curta-metragem de Walter Salles, *Socorro Nobre*, de 1995, merece destaque.

Tal interesse era demonstrado não só pelas qualidades e atributos do filme, percebidos em fruição e análise durante o processo de formação, mas pelo impacto provocado pela obra do ponto de vista emocional. Ou seja, por afetar – envolver afetivamente – os professores, o filme mobilizou interesses por uma apropriação e exploração da obra<sup>83</sup>, independentemente de sua maior ou menor aproximação com

---

83. O curta-metragem sempre se mostrou uma opção mais interessante aos docentes do que os filmes de longa-metragem em razão do tempo escolar com aulas cuja duração não permite, na maioria das vezes, a exibição integral de um filme. Apesar da pequena oferta de filmes desta metragem nos canais de acesso já descritos nesta pesquisa, há uma nítida preferência por esse formato por razões de ordem prática na apropriação didático-pedagógica do filme.

conteúdos curriculares, fato que motivava os docentes, na maioria das vezes quando recorriam a filmes. Essa aproximação mostrou-se irrelevante nesse caso<sup>84</sup>.

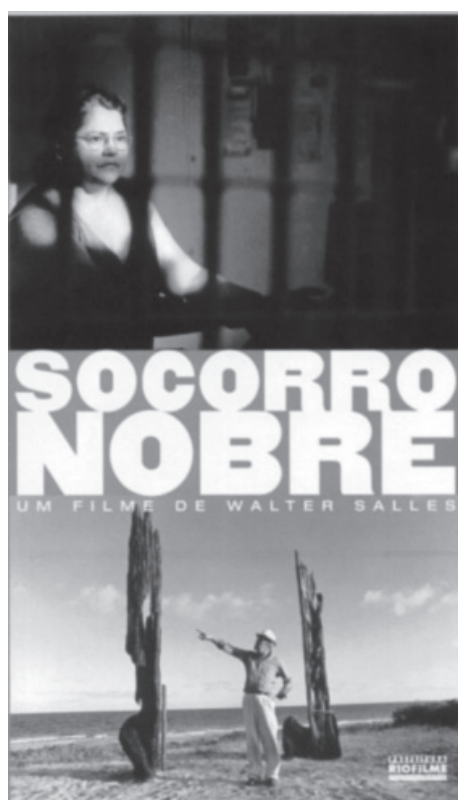
Como analisamos anteriormente, os critérios escolhidos para a classificação de filmes voltados à criação das videotecas escolares também estimulavam uma aproximação com os temas transversais dos PCNs e, no entanto, nos deparamos com filmes em que a leitura e o debate em torno da obra não passavam por essa discussão. Da mesma forma que certamente houve e ainda há uma apropriação do filme - no sentido prático de aquisição da cópia, da formação de repertório e de uso didático – totalmente desvinculada da prática profissional docente. Ou seja, o filme, apesar do interesse, nunca cumprirá um papel de recurso numa prática educacional que envolve uma variedade de linguagens escolares e não-escolares. E essa apropriação coloca também uma série de indagações sobre como avaliar essa formação, pois há um grau de subjetividade muito presente nesse processo e o que os professores/espectadores fazem com as obras é dificilmente identificável e mensurável.

Vale lembrar que o objetivo do que chamamos de ampliação de repertório não é simplesmente a ampliação do quadro de referências do professor, a familiaridade com um grande número de títulos de filmes e vídeos nacionais. Dessa forma, reforçaríamos uma linha educativa “enciclopédica” não desejável. A formação dos professores é realizada para que essa ampliação permita que, a cada nova interação com filmes, o impacto, o envolvimento, e a fruição com a obra, sejam melhores. Melhor no sentido de ampliação da percepção, do estímulo à sensibilidade e da inteligência. E, como já apontamos, para a formação do espectador, familiarizado e sensível à linguagem audiovisual, crítico e que reúna condições para uma interação fértil com os filmes.

---

84. A experiência nas escolas públicas mostrou que grande parte dos professores quando tomam a iniciativa de recorrer a filmes inserindo-os em sua prática curricular, o faz numa tentativa de aproximá-los dos conteúdos curriculares de sua disciplina. E nós formadores, no esforço de tentar indicar uma aproximação para além dos conteúdos curriculares, destacávamos sempre a linguagem, lembrando a possibilidade de explorar, em qualquer obra audiovisual, sua maneira particular de construir narrativas e de envolver o público. Assim seguíamos numa linha educativa de formação do olhar e de leitura crítica e nem sempre numa perspectiva instrumental para uso do filme como recurso didático a partir do desenvolvimento de temas.

Voltando ao filme citado, cabe-nos uma pergunta nesse ponto: se não são os conteúdos curriculares que interessam na obra, qual a razão da identificação desses profissionais com alguns filmes? O que há em *Socorro Nobre* para mobilizar de forma arrebatadora esse público espectador que demonstrou tanto interesse pelo filme? Porque esse documentário - exibido para um público não habituado a assistir documentários brasileiros – envolveu emocionalmente os professores, criando uma relação empática entre espectadores e personagens? O que há no interior de sua narrativa cinematográfica que provoca tanta comoção e interesse pela apropriação do filme? E, afinal, porque conquistávamos tal predisposição ao explorá-lo com os professores?

**FICHA TÉCNICA*****SOCORRO NOBRE***

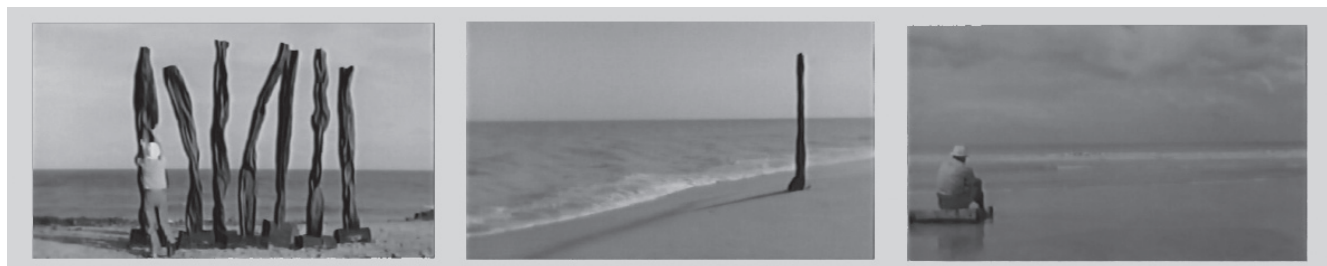
BRASIL, 1995

DOCUMENTÁRIO DE CURTA-METRAGEM, 35 MM, 23'

DIREÇÃO: WALTER SALLES

PRODUÇÃO: MARIA ISABEL KERTI

DIREÇÃO DE FOTOGRAFIA: WALTER CARVALHO



## SOCORRO NOBRE DE WALTER SALLES

*Socorro Nobre* narra a história de duas pessoas, transformadas em personagens no filme: o artista polonês radicado no Brasil Franz Krajcberg, um escultor que tem seu trabalho reconhecido internacionalmente, e Maria do Socorro Nobre, baiana, mãe de três filhos, presa numa penitenciária feminina em Salvador à época da realização do filme.

O filme pode ser dividido em dois blocos narrativos: o primeiro quando Krajcberg é apresentado e a construção de seu personagem se faz a partir de seu trabalho e do espaço onde vive; e o segundo quando Maria do Socorro Nobre também é apresentada enquanto a narrativa constrói seu espaço de



Imagens de *Socorro Nobre*, 1995.

Acima, a metáfora visual da perda da família e a solidão voluntária do artista. O sofrimento interior é representado pela paisagem e pela intervenção do artista no espaço.

Abaixo, a casa na árvore que materializa o encontro do artista com a natureza exuberante dos trópicos.

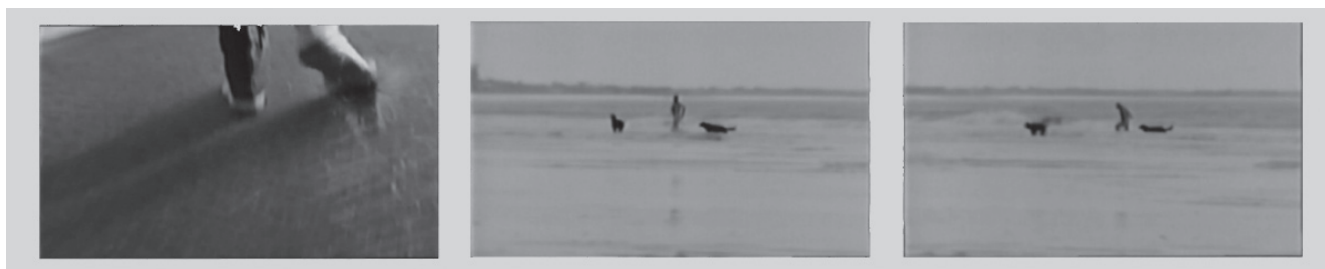


confinamento e reclusão da penitenciária.

Ao longo dos encontros de formação, propúnhamos uma leitura que destacasse a linguagem e a forma narrativa do documentário. Assim, procurávamos estimular os sentidos examinando a maneira como acontece a construção dos personagens e dos espaços no interior da narrativa cinematográfica. Vejamos como isso se dá nesse filme.

O plano inicial do filme, um plano de detalhe de uma mão que abre um cadeado - o espectador ainda não sabe que se trata da porta de uma cela – já coloca, como uma síntese, talvez um dos temas primordiais do filme: a liberdade e a sua ausência.

A partir desse plano, enquanto os créditos ainda estão sendo apresentados na tela, um plano geral mostra a imagem de um espaço natural – mata atlântica – onde um senhor acompanhado de cães caminha em direção à câmera, tomando, depois, outro rumo e sendo acompanhado por ela num movimento à esquerda para que ele não saia do enquadramento. A imagem que vemos é de uma casa construída sobre uma árvore em área aberta, porém cercada de árvores por todos os lados. Após um corte, já com o enquadramento bem fechado, com um maçarico, o escultor incinera um tronco de árvore quando então ouvimos sua fala em *off* num relato biográfico: nasci na Polônia, vivi no gueto...



Imagens de *Socorro Nobre*, 1995.

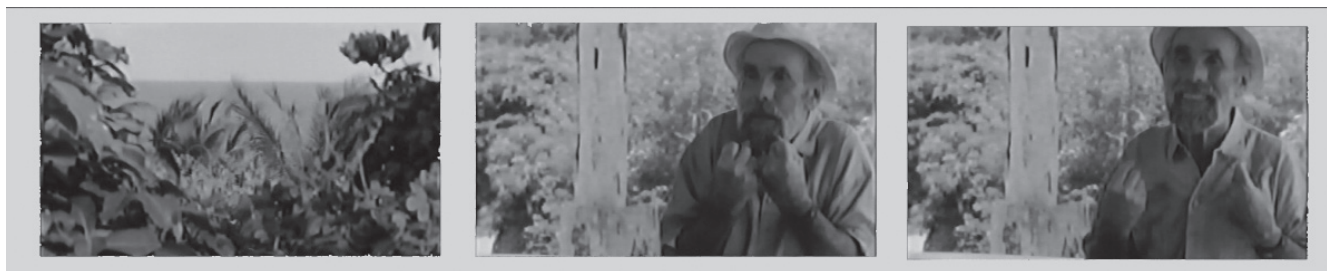
Acima, em primeiro plano, a mão de Krajcberg no mar. A poesia visual do filme nas mãos do artista que não “detém” o mar, que atravessa seus dedos.

Abaixo, na primeira imagem, o enquadramento fechado nos pés descalços do artista, deixando marcas efêmeras na areia. Na segunda e terceira imagem, o plano geral e a intensidade da luz natural em imagens de felicidade e liberdade que redime o artista no Brasil.

Krajcberg está sendo dirigido pela equipe do documentário, suas ações estão a serviço da captação de imagens e o perfil do artista – que se mostra e é mostrado pelo diretor - é apresentado em imagens montadas de maneira a descrever seu ofício e sua vida pregressa. Krajcberg carrega um tronco de árvore abandonado na mata que se torna um elemento de uma escultura à beira-mar retratada no filme.

O ocultamento de outras pessoas presentes na locação – limpeza do real<sup>85</sup>– contribui decisivamente para mostrá-lo solitário, imagem que complementa informação oferecida ao espectador em intertítulos que revela: o artista perdeu toda sua família, judeus comunistas, em campo de concentração durante a ocupação nazista na Polônia em 1940 durante a Segunda Guerra mundial (1939-1945).

A perda da família, informada objetivamente pelo intertítulo, também é representada através de uma metáfora visual: a instalação composta de sete troncos, no plano seguinte ao intertítulo, aparece com apenas um – o sobrevivente Krajcberg – que agora é filmado sentado, de frente ao mar, olhando para o atlântico que separa a Europa, berço de sua família, e o Brasil, seu novo lar. Dessa maneira, seu sofrimento interior é representado pela paisagem e pela intervenção do artista no espaço, com matéria-prima recolhida da própria natureza.



<sup>85</sup> “Limpeza do real” é uma expressão empregada por Jean-Claude Bernardet para se referir aos recortes e escolhas que o documentarista faz, e que acaba por recriar a realidade na qual atua, representando-a a sua maneira.



Imagens de *Socorro Nobre*, 1995.

Acima, a “simbiose” do artista com a mata atlântica de onde aparece e desaparece na narrativa.

Abaixo, o impacto da natureza tropical retratado pela expressão eufórica do artista.

Embora apareça solitário, essa solidão é voluntária. Tal característica é coerente com o discurso da perda e orfandade do personagem, e nesse primeiro bloco narrativo, o que vemos são planos gerais com o artista correndo descalço pela areia da praia acompanhado de seus cães, uma luz solar intensa, e o horizonte marítimo como pano de fundo, em imagens que traduzem uma idéia de liberdade e alegria, que o personagem recupera parecendo superar os eventos trágicos de sua vida.

O artista aparece integrado à natureza, sua casa é sobre a árvore, e sua companhia são animais. Em primeiro plano, vemos seus pés descalços deixando marcas na areia enquanto corre. Sua fala em *off*, que justifica a vinda ao Brasil e a sua natureza exuberante por considerar que aqui “não tem homens”, é bastante sintonizada com a maneira como o personagem é construído e se constrói: Krajcberg, desterrado, parece fugir da presença dos “*homens que se consideram superiores aos outros*”. Ele está só em sua solidão voluntária, prefere a companhia dos cães, das plantas, de outros animais e, sobretudo, de troncos e galhos de árvores, matéria-prima transformada em arte por ele.

Essa construção da narrativa marca também a ideia de recomeço – nome que dá título à seqüência – a retomada da vida no Brasil, de um renascimento após uma fuga da Europa em guerra e o despertar de uma felicidade eufórica, um deslumbramento com a natureza exuberante dos trópicos: “dava vontade dançar de alegria” fala Krajcberg ao seu interlocutor também oculto, sentado ao lado da câmera, referindo-se ao encontro com a natureza.

Vemos pela primeira vez o personagem falando sincronicamente, voz e imagem, e essa expressão é de alguém que faz uma descoberta impressionante – há ainda possibilidade de vida num mundo não construído por homens (como o um retorno a uma natureza intocada) – e marca talvez como principal atributo, seu perfil no documentário: Krajcberg reviveu no Brasil e sua redenção – tema caro a Walter Salles em *Central do Brasil*, 1998, – o aproximará de outro personagem marcado por experiência semelhante, que, embora distinta sob vários aspectos, também é marcada pela mesma ideia



Imagem de *Central do Brasil*, 1998.



Dora e Josué são fotografados no filme ao lado da imagem de Padre Cícero. O Nordeste e o sertão, como representação cinematográfica do Brasil

Abaixo, Josué e Dora na imagem em perspectiva do conjunto habitacional, no momento da despedida de Dora, personagem que se transforma ao longo da jornada em busca do pai de Josué.

de redenção.

A idéia de redenção em *Central do Brasil* ocorre ao longo de todo o filme. O personagem Josué, abandonado à própria sorte após a morte da mãe na cidade do Rio de Janeiro, procura por seu pai na expectativa de encontrá-lo em alguma localidade do interior de um Estado do Nordeste. Esta procura é também a busca do cineasta por um Brasil profundo, onde ainda há, ou pode haver alguma pureza e compaixão, numa visão humanista, cristã<sup>86</sup>, de um Brasil ainda não corrompido pelo meio urbano, a metrópole. Portanto uma idealização de um Brasil profundo, rural, ligado a tradições populares<sup>87</sup>, com uma vida marcada por uma religiosidade popular, em oposição à cidade, espaço onde conduta ética e os valores morais estão corrompidos.

A Estação Central do Brasil do Rio de Janeiro<sup>88</sup> é o local – espaço ou “geografia cinematográfica” – onde habita um Brasil que é a convergência dos despossuídos. Para o crítico de cinema José Carlos Avellar existe uma oposição entre a geografia real e a geografia cinematográfica do filme. Referindo-se a *Central do Brasil* afirma que sente:

o filme um pouco mais ligado a uma geografia cinematográfica. Talvez a busca do sertão e a inversão da migração estejam relacionadas tanto ao real do país quanto ao real do cinema. Temos no filme uma emoção, e não da ingenuidade; uma busca de indisciplinar a emoção, não de voltar ao Sertão como saída, uma busca através da emoção, não uma busca ingênua. É como dizer que o país do futuro vai nascer mais do que vem de dentro dele do que vem de fora. O Sertão aqui é um pouco menos o Sertão mesmo e um pouco mais o Sertão representação cinematográfica do Brasil, é o Nordeste, ou Nordestes, como diz o Walter, enquanto imagem expressiva (AVELLAR, 1998, p. 16)

86. O cartaz oficial do filme é uma referência explícita a Pietá, escultura de Michelangelo universalmente conhecida que mostra Nossa Senhora, a mãe de Cristo, com seu filho no colo, uma alegoria da piedade associada à mãe. No filme temos uma Pietá invertida, pois é Josué que, sentado, tem em seus braços Dora adormecida.

87. Os planos do filme são assemelhados as antigas fotografias de parede, retratos tradicionais da cultura popular.

88. Cenário também do filme *Rio Zona Norte* de Nelson Pereira dos Santos (1955).

Essa oposição entre o real do país e o real do cinema, o Sertão real e o Sertão “representação cinematográfica do Brasil”, são interessantes, primeiro porque Avellar destaca a construção de uma geografia cinematográfica, presente também em *Socorro Nobre* (ou seria uma natureza cinematográfica?), e por reafirmar a ideia de representação, de construção de um espaço que só existe no interior da narrativa em contraposição ao espaço real transformado em discurso.

Sobre esse aspecto, afirma o diretor:

não quero fazer, em nenhum momento, uma oposição simplista entre o caos urbano e a pureza de um possível interior (...) o mais interessante nesse espaço geográfico que o filme escolhe para avançar é que esse país mais simples, e talvez mais arcaico, é certamente o lugar onde alguma inocência, alguma compaixão, algum humanismo subsiste. E é isso que me interessa. Não quero dizer que isso não seja possível num território urbano. (SALLES, 1998, p. 14)

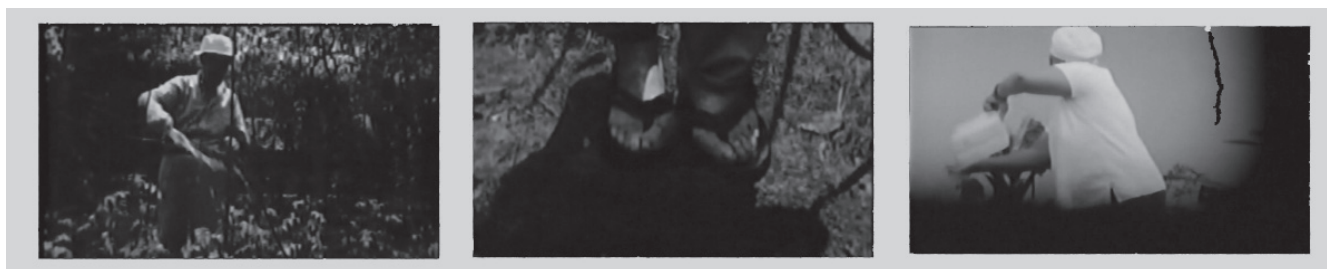
A Estação Central, marco urbano e arquitetônico da cidade do Rio de Janeiro, capital do Brasil durante longo período histórico, é o ponto de encontro daqueles que, sobrevivendo na metrópole, sofrem o desenraizamento, a dispersão, a morte e a corrupção<sup>89</sup>. E a banca das cartas, instrumento de trabalho de Dora, é o local do analfabetismo. Tudo isso em oposição ao Sertão onde se encontra a essência do povo brasileiro, o que é de mais autêntico, o espontâneo, o verdadeiro. E nessa busca pelas raízes, pelo reencontro, e finalmente, pela redenção, os personagens enfrentam longa jornada (calvário?) de

89. Personagem de Fernanda Montenegro, Dora, escreve cartas na Estação Central do Brasil para passageiros que circulam, trabalham, se encontram e desencontram nesse espaço que também pode ser interpretado como uma metáfora do Brasil. Dora, que engana seus clientes, pois não envia as cartas ditadas por analfabetos e escritas por ela e ainda tenta ganhar dinheiro com tráfico de crianças, leva Josué ao Nordeste e se transforma na jornada por um Brasil antagônico ao Brasil da grande cidade. E é nesse Brasil profundo onde estaria o homem original, a essência do povo brasileiro.



Imagens de *Socorro Nobre*, 1995.

A leitura da carta de Maria do Socorro Nobre por Krajcberg. As cartas, inspiradoras de *Central do Brasil*, aqui são também um elemento de aproximação entre dois universos.



sofrimento e perdas<sup>90</sup>.

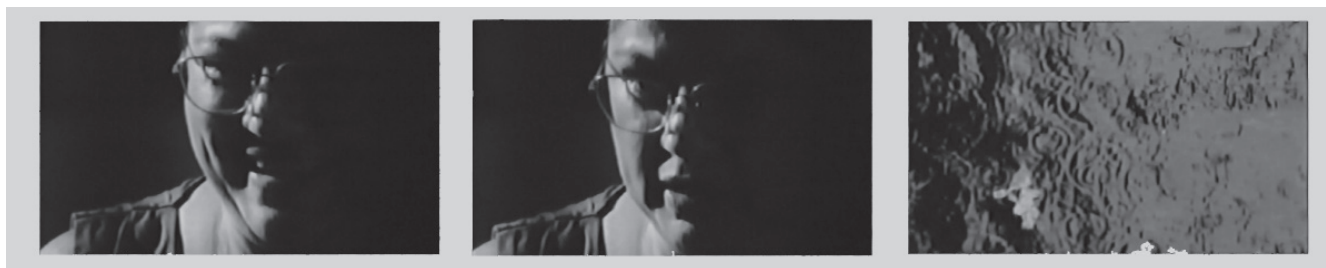
Em *Socorro Nobre*, o “renascimento” e a redenção de Krajcberg acontecem no seu encontro com a natureza tropical e, desta natureza – troncos caídos na mata – ele recolhe vestígios para sua expressão artística. E é essa expressão que dá visibilidade a seus ideais de direito à vida e, sobretudo, de sua preocupação com a questão ambiental.

No final do segundo bloco narrativo, o filme começa a oferecer ao espectador as primeiras indicações de que não se trata apenas de um documentário sobre Krajcberg. Após um intertítulo – Cartas –, o personagem começa a relatar que recebe cartas do mundo inteiro “onde o tema da ecologia está difundido” e, entre todas elas, uma que havia lhe tocado em especial. Essa carta foi escrita de dentro de um presídio em Salvador por uma presidiária, que se apresenta, através da carta, ao escultor. Seu nome, Maria do Socorro Nobre.

90. Tal idéia também está muito presente no documentário de longa-metragem intitulado *Passageiros 2000* de Isabel Jaguaribe, produzido pela VídeoFilmes, produtora de Walter Salles. Em *Passageiros*, como em *Central do Brasil*, há uma inversão do eixo migratório que historicamente alterou quadros demográficos no Brasil, o eixo nordeste-sudeste, que tantos migrantes nordestinos levaram as metrópoles do sudeste. Nesta inversão os personagens migrantes retornam de São Paulo à sua terra natal no Nordeste, seu lugar de origem, pois a inadaptação na metrópole, a separação da família, os impelem a um retorno a suas raízes. *Série 6 Histórias Brasileiras* (2000), produção da VídeoFilmes, produtora de Walter Salles, é uma série de documentários de longa-metragem sobre diferentes aspectos da vida e cultura brasileira: *Passageiros*, *Um Dia Qualquer* de Izabel Jaguaribe, *Santa Cruz* de João Moreira Salles e Marcos Sá Correa, *O Vale* de João Moreira Salles, *Escola de Samba*

Imagens de *Socorro Nobre*, 1995.

A aproximação na narrativa dos dois universos: Krajcberg e a mulher anônima na penitenciária, regam as plantas. Além da imagem, o som diegético do rádio da cela cria um “fundo” sonoro para a imagem do cotidiano do artista.



Nesse ponto da narrativa, a câmera enquadra o escultor sentado no chão de sua casa, de óculos, lendo a carta de Socorro Nobre. Lendo para quem? Possivelmente para o espectador, já que tal leitura é feita em voz alta com a voz em off de Socorro Nobre. O personagem representa para a câmera, uma auto-encenação necessária para estruturação da narrativa, pois a carta já havia sido lida por ele e agora se trata de reconstituir esse momento. Krajcberg representa a si mesmo e constrói com o diretor seu próprio personagem, orientado para captação de imagens que, nesse ponto devem ilustrar o recebimento e a leitura impactante da carta.

A auto-encenação, o registro do encontro (artista e cineasta), a criação conjunta com cumplicidade, intimidade, confiança do personagem em emprestar sua experiência ao filme, reconstruí-la, mostrar-se à câmera da maneira como se vê e da maneira como o cineasta deseja vê-lo, são elementos presentes nos procedimentos do documentarista para realização da obra.

Destacamos a auto-encenação para dar visibilidade a representação cinematográfica de um espaço e de um personagem, para compreender o cinema em sua natureza de discurso, de uma construção que incorpora elementos que estão em locações e indivíduos escolhidos que participam conscientes e voluntariamente de todo o processo. Que, além disso, interagem com a produção, que estão em sintonia com ela, visando obter um resultado que traduza não a realidade, mas sim aquilo que cineasta e

Imagens de *Socorro Nobre*, 1995.

A personagem-título do filme, na penumbra da cela, conta sua história.

O filme faz a promoção estética da mulher anônima (RANCIÈRE, 2008, p. 46) dando visibilidade à sua história, antes “confinada” à cela da penitenciária.

Na terceira imagem, a chuva no pátio da cadeia: desolação, frieza, choro e a caracterização melancólica do espaço.

personagem desejam mostrar e criar. Essa era a proposta presente no projeto: uma perspectiva da análise dos elementos constitutivos do filme, do esforço de compreensão dos procedimentos da “escrita” da narrativa audiovisual e pela tentativa de ampliação das práticas de leitura.

No transcorrer da narrativa, enquanto ouvimos pela primeira vez a voz em *off* de Socorro Nobre, vemos novamente imagens de Krajcberg na praia, um *travelling* em plano geral do personagem com água na canela acompanhado de dois cães numa integração entre espaço e personagem através da ideia de liberdade, reencontro com a vida, alegria traduzida na linguagem do cinema com muita luz natural, enquadramento aberto com a imensidão do mar que são, possivelmente, elementos que, na tradição imagética (ou cultural visual e audiovisual, televisiva, cinematográfica, etc.), já pertençam ao repertório do espectador com alguns significados subjacentes, por exemplo o de liberdade.

Para encerrar esse primeiro bloco, numa convenção narrativa – circular -, Krajcberg volta de onde saiu, dando as costas para a câmera e caminhando para desaparecer entre árvores, em movimento que indica o fechamento do bloco totalmente harmônico com sua aparição. Ele aparece e desaparece em meio à natureza exuberante que ele mesmo afirma ser razão de sua redenção e de um renascimento após a morte trágica da família.



Imagens de *Socorro Nobre*, 1995.

A estetização do espaço a partir do jogo de luz e sombra. A câmera acompanha, em planos de curta duração, figuras espectrais confinadas na cela.





Além da voz de Socorro Nobre, que o espectador ainda não conhece, ouvimos, ainda com Krajcberg no plano, um ruído de metal da porta de cela onde Socorro Nobre está presa. Tal recurso – sobreposição da imagem de uma locação, casa de Krajcberg, com excerto sonoro de outra, a penitenciária feminina – é o início da aproximação entre os dois espaços e personagens, que gradativamente vão sendo unidos pela edição<sup>91</sup>, a junção de elementos cinematográficos até uma fusão que ainda veremos no filme.

Nesse momento, a personagem que dá nome ao filme, já ofereceu algumas informações necessárias para a descrição de um perfil, qual seja, de uma mulher que cumpre longa pena, 21 anos de detenção, numa penitenciária feminina de Salvador.

Desde o princípio da narrativa, o espectador já é preparado para a entrada da personagem-título do filme, Socorro Nobre, que se apresenta em imagem e som falando em Krajcberg, em depoimento com rosto em primeiro plano na penumbra dividido entre luz e sombra. Ou seja, desde o início a representação da experiência da protagonista é associada ao humanismo de Krajcberg, sua defesa intransigente da vida.

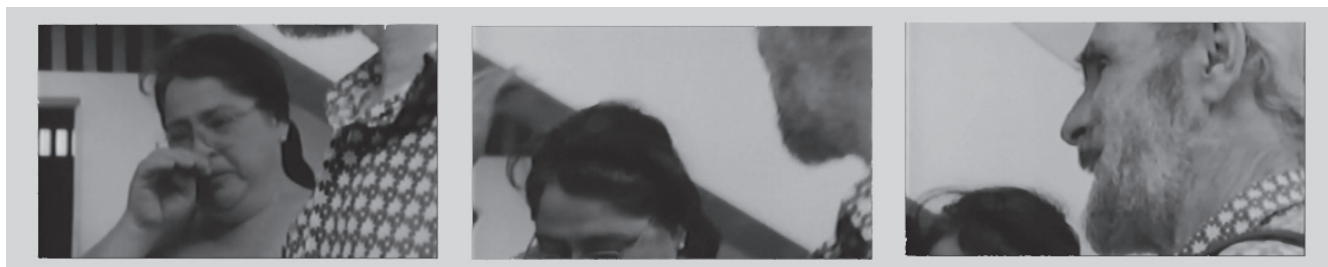
91. Esse recurso de edição se assemelha muito ao que chamamos de montagem paralela quando a narrativa mostra duas ou mais ações que acontecem simultaneamente em espaços diferentes.



Imagens de *Socorro Nobre*, 1995.

Os objetos (relógio, varal improvisado, cobertor) contribuem na caracterização do espaço exíguo e precário da cadeia. O desgaste da ação do tempo na porta e paredes da cela, o envelhecimento dos materiais, o mofo e o bolor. No relógio sem ponteiro, a metáfora da agonia do tempo que não transcorre.

Abaixo, parte da penitenciária em ruínas: abandono e, novamente, ação do tempo. Imagem se assemelha a navio encalhado e abandonado no filme *Terra Estrangeira* de Salles.



Ao mesmo tempo em que o filme oferece ao espectador a informação sobre a condenação de Socorro Nobre, a narrativa apaga o fato, não se refere ao crime, descriminalizando a personagem. Um foco narrativo bastante organizado a partir da fala da protagonista, que humaniza a personagem tornando irrelevante a razão que a levou a cometer um crime que, ao filme, não cabe abordar.

Nesse segundo bloco narrativo, há uma recorrência de planos fechados, ausência de luz, predominância de uma penumbra, de um contraste claro e escuro, o uso de sombras, personagens difusos, silhuetas, em contraposição ao primeiro bloco com Krajcberg, onde o plano geral da praia com intensa luz solar é recorrente, a mata atlântica vista a partir da varanda da casa do escultor com mar ao fundo, imagens de um paraíso terrestre.

O que veremos a partir daí, como colocado no início da análise, é a aproximação entre o universo de Krajcberg e o de Socorro Nobre. Enquanto ouvimos música diegética na cela de uma detenta que a ouve deitada na cama, cantarolando, voltamos à casa do escultor que segura uma cadela em seu colo lambendo sua cria numa imagem carregada de lirismo, singeleza e ternura. A música, tocada na detenção, invade agora o espaço do escultor. Da mesma forma vemos, num paralelismo da montagem, Krajcberg regando as plantas e uma presa fazendo o mesmo, mostrando similaridades entre os dois universos. A analogia possível entre estar livre, mas preso ao passado e com esse passado que “está por

Imagens de *Socorro Nobre*, 1995.

Ápice da narrativa, o registro do encontro entre os dois personagens: imagens arrebatadoras que comovem o público.

dentro de mim” (Krajcberg), com estar presa (Socorro Nobre) e livre no “imaginário”, com sonhos de liberdade, está presente no filme e é explorada pelo diretor<sup>92</sup>.

Em seu depoimento, Socorro Nobre descreve sua expectativa em um futuro, “brilhante”, e, portanto, redentor – que se consubstancia na liberdade condicional que obtém – e um renascimento (“se pudesse voltaria para a barriga da minha mãe, começaria tudo de novo... agora com juízo”) para uma nova vida com os três filhos, a partir da eliminação de seu passado. A supressão da liberdade e o relato emocionado da sensação de pisar na grama, em tocar e sentir a terra, também compõem, no filme, um universo de sensações associadas à liberdade e ao prazer, no caso dela, reprimidos.

A protagonista se apresenta como uma mulher sensível, arrependida do que fez, embora o que tenha feito seja totalmente irrelevante em razão da estratégia do filme, já descrita, de apagamento do crime. Ela tem participação ativa na construção de seu personagem (auto-encenação) e o filme cria condições para uma auto-representação convincente, emocionada. É uma personagem eloquente capaz de expressar sua emoção, manifestada na voz e na imagem e que provocaram e continuam provocando uma relação empática com o público de professores. O diretor abre a câmera para o teatro da superação, dos exemplos e experiências edificantes.

O envolvimento com o filme muitas vezes ocorria, com alguns professores, pelo fato do filme remeter a experiências pessoais também de superação, histórias familiares tais como essa contadas por

92. Sobre a produção do filme o diretor afirma que “*Socorro Nobre* foi o primeiro documentário que fiz praticamente sem roteiro, sem criar uma técnica de aproximação. O Krajcberg me mostrou a primeira carta que ele tinha recebido da Socorro Nobre e eu fiquei tão comovido com aquilo que peguei sobras de filme preto e branco que tínhamos na Videofilmes e fomos para a Bahia. Dois dias com Krajcberg, dois com ela e, finalmente, no último dia, o encontro dos dois. Fui um pouco sugado por aquilo. Eu sempre tive muito cuidado em não me deixar levar pela emoção, sempre tive medo de tocar na possibilidade manipulativa da emoção, mas ali... não tive como me defender daquilo; me senti, na verdade, tão próximo do que estava acontecendo naquele momento que... não houve mais diferença entre o fazer do documentário e o próprio documentário. Foi um processo interessante e um pouco doloroso. Tanto é que, no primeiro momento, eu tive dificuldade de montar *Socorro Nobre*. Ele foi filmado antes de *Terra Estrangeira* (eu acho que ele alimenta também o Terra de alguma forma), mas só vim a montá-lo depois do Terra, um ano e pouco depois da filmagem. E ainda tomei muito cuidado para evitar que a carga emocional de Socorro Nobre tivesse qualquer caráter manipulador. Por isso o encontro entre Socorro Nobre e o Krajcberg é feito sem som. O que eles falam é extremamente comovente, mas eu preferi sacrificar aquilo.” (SALLES, 1998, p. 8)

Krajcberg e Socorro Nobre. Esse envolvimento afetivo, a força que vinha pela representação de experiências de superação, contribuiu sobremaneira para a predisposição à incorporação desse documentário no trabalho educativo.

A narrativa culmina com o encontro entre ela e Krajcberg, criado pela produção e por interesse dos realizadores do filme. Ou seja, um fato que só ocorre em função da existência do filme, organizado por ele, um encontro para servir à captação de imagens que encerram a narrativa do documentário. Esse encontro, que acontece com a chegada de Krajcberg à penitenciária num momento em que o espectador já conhece bem a experiência de ambas e, provavelmente, já estabeleceu relações entre elas, é carregado de emoções. Do ponto de vista cinematográfico, chama a atenção a supressão do som que aumenta a intensidade dramática da cena. Para o diretor tal escolha se deu para

evitar que a carga emocional de Socorro Nobre tivesse qualquer caráter manipulador. Por isso o encontro entre Socorro Nobre e o Krajcberg é feito sem som. O que eles falam é extremamente comovente, mas eu preferi sacrificar aquilo. (SALLES, 1998, p. 8)

Nesse ponto, cabe um retorno ao propósito inicial nesta análise: como olhar para ver potência no filme? Que leitura poderia predispor ao cinema brasileiro? Vimos que há nesta análise uma ênfase na identificação da construção da narrativa e no papel ativo dos personagens nesse processo. Era essa perspectiva adotada no curso, embora esta análise na tese tenha sido feita posteriormente e tenha incorporado múltiplas leituras de professores.

Em *Socorro Nobre* tal construção confunde-se com o próprio fazer artístico: na composição dos planos visuais – preto e branco, luz e sombra, claro e escuro, incorporação de elementos imagéticos fortes das locações como o mar e a natureza exuberante. São elementos visuais sobrepostos a uma música inebriante, singela, que comove. O destaque a esses elementos e a observação de planos isolados, mas que possuem autonomia enquanto universo semântico e estético, são apreciados e identificados no

encadeamento de imagens num ritmo calmo com cortes suaves que nos permitem deter o olhar. Não são percebidos isoladamente pois a relação entre particular e geral é constante, são vistos integrados à construção da narrativa. E que recriam, na perspectiva do diretor, espaços antagônicos de liberdade e privação, convidando a um envolvimento com a obra.

A ênfase na comunicação sensorial do filme, ao construir e apresentar planos em que tais emoções – afeto, ternura, melancolia, acolhimento, desolação, tédio, - e sensações – frieza, umidade, pés descalços na areia, contato com a água, ausência/excesso de luz, – imensidão do oceano/exiguidade da cela, são provocadas, explora os sentidos e a emoção do espectador.

As histórias de vida carregadas de emoção e repletas de situações narradas, onde há distanciamento de pessoas queridas, a separação compulsória, o desterro, o encarceramento, a superação, a redenção, o recomeço. E, particularmente, a condição da mulher, da mãe que não pode conviver com os filhos (Socorro Nobre), a morte da mãe (Krajcberg), tragédias superadas embora presentes e influentes na vida desses personagens.

Traduzir a emoção dos personagens em imagens e sons, identificá-los ao público, permitir que eles expressem e compartilhem sua visão de mundo, construir uma narrativa que abre muitas possibilidades de fruição estética associada ao prazer e à emoção, à reflexão sobre a existência e a valores cristãos: esse é o movimento do filme que, uma vez percebido, o potencializa, reforçando uma relação empática entre público e personagens (que o próprio filme já se encarrega de fazer), predispondo-o, em situação mediada, a conhecer ainda mais a obra do diretor e a vida desses personagens.

Assim tal relação empática e predisposição podem ocorrer também porque a performance (ou desempenho) e a auto-encenação da protagonista são admiráveis pela eloquência e capacidade de exprimir sentimentos. Uma voz da experiência que bem desempenha para o sujeito da câmera emprestando sua

experiência ao filme. O diretor procura a tornar visível considerando que se trata de uma mulher sujeita à invisibilidade social.

*Socorro Nobre* é um documentário em que as experiências de vida representadas são edificantes, particularmente pela ideia de redenção e superação. E a maneira como a narrativa “recria” tais experiências, seu ritmo que nos permite ver e, em boa medida, ouvir os protagonistas, sua eloquência, sua franqueza, suas singularidades, tudo isso nos comove e nos predispõe ao envolvimento com a obra.

## **PREDISPOSIÇÃO E EMPATIA NA VOZ DO PROFESSOR**

A predisposição à fruição e incorporação de filmes brasileiros na prática educacional foi explicitada por professores que ofereceram depoimentos relevantes, que nos permitem refletir sobre as apropriações dos filmes, as opiniões sobre a produção nacional, as razões de seus interesses pelo cinema brasileiro, entre outros aspectos. Assim, podemos falar em ampliação do repertório – embora saibamos da impossibilidade de mensurá-la ou avaliá-la – e a contribuição do projeto em sua prática docente.

Lembrando que são professores de escolas públicas, nesse caso, estaduais, de bairros da Zona Leste de São Paulo, região de grande adensamento e pouca oferta de acesso a exposições públicas em instituições de difusão. Como dissemos no início desta tese, do preconceito a predisposição a títulos brasileiros, os professores apostaram no potencial do cinema e passaram lidar com esta linguagem. Prática que foi acompanhada do aumento da oferta através dos acervos em VHS que disponibilizavam

uma diversidade de gêneros e temas. Segundo os professores:

“A valorização atual, que os alunos dão aos filmes brasileiros é fantástica. Eles deixaram de lado o conceito de que são produzidas apenas pornochanchadas e diálogos com 100% de palavras (palavrões).” (Professor de Escola Estadual)

“Me fez ver que o cinema nacional é tão bom quanto qualquer outro para auxiliar em sala de aula.” (Professora de Escola Estadual)

“Nos incentivou e nos orientou de que forma trabalhar com filmes brasileiros e também nos mostrou que devemos recorrer aos filmes brasileiros ao invés de apenas filmes importados.” (Professora de Escola Estadual)

As falas apontam para uma mudança de valor e novos olhares entre professores e alunos na medida em que passam a reconhecer qualidade na produção nacional, ou pelo menos dar ênfase a elas, situando o cinema brasileiro no mesmo patamar dos filmes estrangeiros - comumente associados a um padrão de qualidade ao qual, em diversas opiniões, nosso cinema ainda não se alçou. E, além disso, a contribuição no trabalho docente no que diz respeito às diversas “formas de trabalhar” em sala de aula.

“Para mim, a contribuição mais importante foi a de passar a ver com outros olhos os filmes brasileiros e poder também incentivar nossos alunos.” (Professora de Escola Estadual)

“Incentivo aos professores para conhecer melhor a produção nacional e junto a esse, levar essa discussão para os alunos. Muito importante foi conhecer o acervo da Diretoria que possibilita o acesso fácil e rápido das produções. Recentemente em uma atividade com uma produção alemã com os alunos do segundo ano, foi perguntado sobre filmes nacionais, se assistiam, se gostavam etc. A maioria não tinha interesse em ver. Justificativa: cinema nacional é chato, a produção é pobre, há violência e pornografia. O projeto é um importante instrumento de discutir e conhecer melhor nossa produção para que possamos mostrar, discutir e desmistificar esses conceitos já consolidados nos alunos sobre nossa produção.” (Professora de Escola Estadual)

“Passei a ter uma visão diferente dos filmes brasileiros após participar do Projeto e aplicando esse conhecimento em sala de aula, o qual não era aplicado antes”.(Professora de Escola

Estadual)

Aqui não há preocupação com os componentes curriculares das disciplinas, ou um interesse de aproximação com suas áreas específicas. Importa conhecer o cinema nacional, mostrar e discutir com alunos a produção brasileira e valorizá-la. O destaque vai para a existência de um acervo disponível, o acesso as obras é visto como algo fundamental no desenvolvimento de qualquer trabalho com o audiovisual, e, o que é recorrente, para o interesse por aplicar em sala de aula conhecimento produzido em decorrências dessas práticas de leitura do audiovisual.

A ampliação do repertório cultural de educadores e alunos estimulada pelo projeto não se refere apenas a um maior conhecimento da produção audiovisual brasileira. O estímulo à incorporação de filmes e vídeos produzidos no Brasil no trabalho educativo permite também o contato com a diversidade cultural do país que aparece destacadamente na fala dos docentes:

“Contribuiu para valorizar a cultura brasileira. Reconhecer e utilizar as produções cinematográficas enquanto recurso, propiciando meios de aprendizagem através da linguagem visual, simbólica etc.” (Professora de Escola Estadual)

“Ampliar a visão para maior conhecimento da cultura brasileira.” (Professora de Escola Estadual)

“A importância é que precisamos dar mais valor as coisas que são produzidas no Brasil.” (Professora de Escola Estadual)

“Me abriu os olhos para os detalhes dos filmes brasileiros e a riqueza de assuntos que os temas abordados nos oferecem.” (Professora de Escola Estadual)

“O povo brasileiro é apaixonado por cinema e televisão, portanto é uma maneira lúdica e barata de mostrar aos alunos/professores nossa realidade e trabalhar de forma concreta com as muitas mazelas cotidianas e enriquecer assim o processo ensino/aprendizagem, pois as emoções afloradas nos mostram a infinidade de caminhos da dramaturgia que estão intimamente ligadas às nossas vidas.” (Professora de Escola Estadual)



O potencial do cinema brasileiro como “revelador” da nossa realidade, nossas “mazelas cotidianas”, ou seja, sua capacidade de colocar à frente de si e dos alunos aspectos do real, também aparece como um relevante atributo do cinema nacional, recorrente nas falas, particularmente quando os depoimentos se referem aos documentários. Além disso, a possibilidade de explorar, pedagogicamente, emoções que emergem a partir da fruição dos filmes, a relação afetiva com a obra. Aspectos que podem ser entendidos como um traço singular desta linguagem, tanto no que diz respeito à mimese com o real, e quanto envolvimento ou mobilização afetiva que - de acordo com os professores - enriquece o ensino.

“Valorizar cada vez mais o áudio-vídeo como um recurso para refletir sobre vários temas presentes no cotidiano de nossos alunos e nossos, como também sobre aspectos relacionados ao patrimônio cultural da humanidade.” (Professora de Escola Estadual)

“Através desse projeto houve uma maior valorização da cultura regional.” (Professora de Escola Estadual)

Nesse caso, o cinema nacional possibilitou um olhar para a cultura regional, falas que possivelmente retomam a experiência com filmes da coleção temática *Culturas Regionais*, um conjunto de filmes de diversos diretores como Thomaz Farkas no Nordeste, Humberto Mauro em Minas, os filmes rodados na Amazônia, etc., que trazem a diversidade para os assuntos estudados em sala de aula.

“A valorização do que é nosso, um novo olhar quanto ao uso do audiovisual. A diversidade cultural que forma o nosso país.” (Professora de Escola Estadual)

As falas nos permitem afirmar que valores e atitudes se formaram – como as já explicitadas quanto ao novo olhar ou resignificação do cinema brasileiro pela ideia de qualidade e como linguagem que pode ser incorporada na cultura escolar – e que se criou uma predisposição em relação a esta produção que serviu, como relatam alguns, de instrumento para a aproximação entre a cultura do professor e dos alunos e para desenvolvimento de assuntos curriculares e não curriculares.

Para alguns docentes que ofereceram seus depoimentos, a principal contribuição das ações do projeto se deu na inovação do trabalho docente no âmbito das disciplinas curriculares:

“Valorizar mais os filmes brasileiros e tornar as aulas de literatura mais interessantes para serem trabalhadas.” (Professora de Escola Estadual)

“Através dos professores, os alunos puderam valorizar mais o cinema brasileiro. Nas aulas de português, puderam conhecer algumas obras literárias com aulas diferenciadas com debates, pesquisas sobre o autor etc. Outros professores, como os de história, também utilizaram filmes brasileiros como apoio em suas aulas (*Guerra de Canudos*, *O que é isso companheiro?*, *Lamarca*, entre outros).” (Professora de Escola Estadual)

“Como professora de História esse projeto é muito importante pois complementa minhas aulas. Criei o hábito de trabalhar com o vídeo e só obtive bons resultados. Percebi nos alunos um entusiasmo quando sus dúvidas eram esclarecidas com a ajuda do recurso audiovisual.” (Professora de Escola Estadual)

Nesse caso, temos uma ênfase na introdução de filmes nas aulas de Literatura e História como complemento e apoio que trazem “entusiasmo”, proporcionando aulas “mais interessantes”. Isto é, os filmes históricos, que apresentam reconstituição de época, e os filmes que são resultado de adaptações literárias, são muito requisitados pelo que pudemos apurar a partir dos depoimentos.

Além desse uso, que procura atender a necessidade de aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos curriculares, outra vertente de incorporação do audiovisual no trabalho docente refere-se à questão interdisciplinaridade:

“O audiovisual possibilita uma série de olhares diferenciados para um mesmo foco (...) que as pessoas em geral não estão habituadas, nem os alunos. Amplia os horizontes, as percepções, e o conhecimento de outros assuntos vistos por outros olhos, até discutíveis de repente. Vários professores utilizaram-se desse projeto: Português, História, Geografia, Artes, Ciências. Trabalharam com temas específicos de suas disciplinas e/ou dos projetos interdisciplinares: *Acqua*, *Ilha das Flores*, *AI 5*, *O velho*, *Maringhela*, *Revolução dos*

*Paulistas etc.*” (Professora de Escola Estadual)

“A questão da interdisciplinaridade e intertextualidade, bem como ter conseguido arrebanhar alguns colegas para a execução dos trabalhos.” (Professora de Escola Estadual)

O olhar diferenciado, a ampliação da percepção, a adoção de práticas não habituais e a introdução de novos assuntos sob novos olhares, apontam para uma nova atitude em relação ao cinema brasileiro, que percebe sua potência e que valoriza as práticas educacionais que o incorporam.

Ao analisar o conjunto de experiências relatadas, verifica-se a recorrência de formas diferenciadas de incorporação ou apropriação das obras. Há atividades de *sensibilização*, mais voltadas à apreciação e à valorização do cinema por parte dos alunos. Há uma utilização provocada pelos *conteúdos disciplinares*, aproximando as temáticas dos filmes aos componentes curriculares. Há o uso do filme como *elemento de socialização* entre os alunos, particularmente a partir da realização de mostras de cinema. E finalmente há um uso que tem como núcleo do trabalho docente a tematização e *análise do audiovisual* em suas diversas manifestações (televisão, cinema, publicidade etc.)

No projeto isso se verifica através dos resultados obtidos e manifestados pelos participantes do curso de leitura do audiovisual:

“O projeto ampliou meus conhecimentos sobre a História do Cinema, sobre a intencionalidade dos diretores, sobre a tecnicidade da produção cinematográfica e outros elementos. Todos eles juntos ou não possibilitaram uma clareza maior sobre o conteúdo de um filme qualquer. Consequentemente, em sala de aula pude desenvolver com os alunos novas maneiras de olhar para o filme. Exemplo: música, cenário, intencionalidade da obra, das cenas, planos etc.” (Professora de Escola Estadual)

“Não assisto mais um filme sem lembrar do que aprendi no curso! Passei a observar a posição dos atores, cenário, fotografia, filmagem etc. Detalhes que antes eu não conhecia, mas que agora se “atrelaram” à minha maneira de “olhar”. Com estas observações, tento trazer os alunos a esse olhar e não somente assistir por assistir. Prestar atenção ao enredo

da história, ao que se passa no filme de maneira mais profunda.” (Professora de Escola Estadual)

“Foi excelente, possibilitou uma maior conscientização para a realização de trabalhos audiovisuais em sala. A desconstrução de preconceitos em relação ao cinema brasileiro. A construção de um olhar crítico, observando os recursos utilizados na realização de uma cena, de uma propaganda. Enriqueceu o processo de ensinar.” (Professora de Escola Estadual)

A demanda por continuidade na formação foi assinalada tanto pelos educadores que passaram pelo curso de leitura do audiovisual quanto por aqueles que participaram das atividades de sensibilização (mostras temáticas de vídeo, oficinas pedagógicas e vivências):

“Sem dúvida nenhuma todas foram importantes para minha prática docente. Cada uma das atividades contribuiu na organização do projeto político pedagógico da escola. Entretanto, o curso Leitura do Audiovisual foi de suma importância para a capacitação e aperfeiçoamento que puderam viabilizar o projeto Cinema e Vídeo Brasileiro nas Escolas, por isso, a necessidade de sua continuidade para novos professores e a realização de outros, para os professores já capacitados”.(Professora de Escola Estadual)

“Conhecer um pouco da linguagem cinematográfica. Creio que todos os professores precisam, sobretudo, terem um curso sobre a linguagem e interpretação sobre o cinema em geral, para depois trabalharem com os alunos. Sou cinéfilo, mas meu conhecimento sobre o cinema é precário, assistemático. Gostaria de fazer um curso mais aprofundado sobre o cinema como arte. Creio que depois de ter acesso a essa bagagem, poderia usar os recursos audiovisuais como instrumentos pedagógicos.” (Professora de Escola Estadual)

Esse último depoimento coloca também a situação de precariedade da condição do professor com dificuldade para aumentar seu repertório, sua cultura visual, estudar, além da falta de infraestrutura, carência de recursos e dependência de projetos, assim como outros fatores que apontam para a necessidade de maior oferta e continuidade de programas de formação de professores nesta perspectiva.

A necessidade de envolvimento de outros professores das escolas, principal dificuldade

encontrada por aqueles que não fizeram uso do vídeo na prática docente, poderia ser resolvida com a formação de novos professores:

“ (...) Seria muito interessante que pudesse haver continuidade de formação dos educadores, que fosse extensivo às outras disciplinas e/ou estruturado de modo envolver os demais. Fazemos na escola a multiplicação das capacitações mas não é a mesma coisa que alguém ter participado. Incentivamos sempre a utilização do cinema e do vídeo pedagogicamente.”  
(Professora de Escola Estadual)

## IMAGENS, SONS E MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O conceito de mediação<sup>93</sup> está muito presente hoje na educação. Apontamos uma mudança de paradigma quando falamos que o professor deve, em vez de ensinar, mediar a aprendizagem. Assim o professor, como mediador, não recorre mais à tradicional transmissão de conhecimentos criando, no lugar disso, condições na sala de aula para que o grupo aprenda coletivamente a partir da sua intervenção.

Da maneira como entendemos essa intervenção, a mediação com fins de aprendizagem é uma prática que exige do educador uma conduta que propicie um ambiente de troca, diálogo, polêmica, reunindo condições para uma construção coletiva do conhecimento. Nessa concepção o mediador deve provocar o debate, garantindo que todos os participantes tenham voz e, a partir da articulação entre as múltiplas leituras que os filmes oferecem, coincidentes e contraditórias, ele deve garantir a ampliação do

---

<sup>93</sup> Os princípios educacionais que fundamentaram a prática da mediação da aprendizagem foram extraídos do livro SOUZA, Ana Maria Martins de. A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo, Editora Senac, 2004.

olhar e, conseqüentemente, da leitura do audiovisual<sup>94</sup>.

Como intermediário entre o filme e o público, o mediador tem sempre uma intencionalidade e deve contar com reciprocidade. Seu papel não é o de conduzir os olhares para aquilo que ele considera relevante, mas sim trazer à tona as diferentes interpretações do público, confrontá-las, contestá-las, complementá-las, provocando o espectador e voltando-se nesse caso, para a ampliação de seu repertório.

O mediador, no entanto, não é neutro e pode apresentar também sua leitura particular das narrativas audiovisuais. Explora sempre aquilo que o público traz, a maneira como reage ao filme, e não age a partir de ideias pre-concebidas que descartam as intervenções dos leitores.

O discurso audiovisual é, muitas vezes, mais revelador dos valores e mentalidades de seus autores – cineastas - do que da realidade que pretendem representar. Segundo AUMONT (1995) isso também é verdadeiro em relação à interpretação do público. Quando um espectador faz a leitura do filme, faz a partir do que chamamos de subjetividade. A maneira como interage com imagens e sons e o que diz como esforço de interpretação, podem ser muito mais reveladores de si mesmo do que do filme analisado.

Assim, tendo consciência que o filme é resultado de uma construção, da expressão de um grupo – se entendermos que o filme tem autoria coletiva - a análise pode se voltar para uma desconstrução das imagens e sons, uma atividade que decomponha seus planos e seqüências e todo o conjunto de seus elementos constituintes, como já descrevemos nesta tese. Isso para compreender melhor essa expressão e revelar seu processo de construção.

Essa era uma prática comum durante a realização do projeto (2000-2005). Hoje consideramos

---

<sup>94</sup> Ou seja, nesta tese as considerações sobre mediação se referem à prática de leitura dos filmes e não à educação em geral.

que tal prática “desconstrutiva” evidentemente não é a única maneira de aproximação com os filmes, uma única forma de interação fértil. E apostamos em outras aproximações que devem aparecer na análise dos filmes que compõe o objeto dessa tese.

Portanto, partimos da premissa de que a mediação, a partir da fruição e análise de filmes, pode ampliar ou potencializar o impacto da recepção dos filmes na inteligência e na sensibilidade dos espectadores<sup>95</sup>, permitindo assim uma interação produtiva com as obras.

A orientação para o trabalho com as imagens, particularmente o cinema, que, em certa medida, vale também para o texto, foi realizada nesta experiência a partir de três pontos de observação: a intencionalidade de origem, a característica do meio e a subjetividade do receptor<sup>96</sup>.

Quando nos referimos à intencionalidade de origem estamos falando, quando a situação permitir, da identificação das intenções, propósitos do cineasta, algo que corresponderia à indagação: o que quis dizer ou exprimir com essa imagem? Qual é a sua mensagem?

Sabemos que nem sempre é possível identificar tal mensagem objetivamente. Na maioria das vezes é necessário recorrer a informações que não estão dentro do filme, entre os seus elementos constituintes, tomando aqui o cinema como referência. Ou seja, trata-se de buscar outras fontes para conhecer melhor sua autoria, o perfil e interesses do cineasta com sua obra, seus financiadores, os dados do contexto em que foi produzido, enfim, uma série de elementos extra filmicos.

---

95 Esse princípio foi inspirado na fala de Bazin: “A função do crítico (de cinema) não é trazer numa bandeja de prata uma verdade que não existe, mas prolongar o máximo possível, na inteligência e na sensibilidade dos que lêem, o impacto da obra de arte” citado por Amir Labaki – diretor fundador do É Tudo Verdade – Festival Internacional de Documentários em artigo para o jornal Valor de 15/09/2006 intitulado: “O papel da crítica em debate”. Vale destacar que nesse mesmo artigo Jean Claude Bernardet ao ser indagado sobre o papel da crítica responde: “Em hipótese alguma a crítica tem caráter normativo: ela não julga”. Esse princípio também incorporado na análise dos filmes nesta tese.

96 Essa era uma diretriz que, no entanto não era presente em todos os cursos já que os formadores tinham autonomia e marcas pessoais que faziam de cada curso uma experiência distinta dos outros embora o programa fosse o mesmo.

Aqui cabe uma problematização: se entendermos o filme como obra de arte que uma vez produzida, desvincula-se de seu autor ou autores e ganha autonomia, torna-se desnecessário o apontamento acima descrito. Não importa a intencionalidade do autor, mas sim o impacto da obra no espectador, sua maneira muito particular de recepção.

É possível afirmar também que o mais importante talvez seja a intencionalidade do espectador ao ler a obra e não a intencionalidade de origem, já que o leitor tem papel ativo na construção de significados no processo de leitura.

Além disso, entendendo o filme como obra de arte - e não apenas como entretenimento ou mercadoria (um produto da cultura de massa) - a busca pela intencionalidade de origem torna-se desnecessária e até equivocada, pois a identificação dessa intencionalidade numa obra de arte é, invariavelmente, irrelevante.

Ainda assim a identificação de um filme como peça de propaganda ideológica de um regime político, de caráter publicitário com fins de estímulo ao consumo, de exaltação a uma personalidade, ou de defesa de uma tese, pode ser fundamental para a crítica e a ampliação do olhar do espectador sobre a obra.

Quando nos referimos à característica do meio, estamos falando do meio de comunicação específico que gerou a imagem: a fotografia, o cinema ou a televisão, por exemplo. Portanto, a orientação aqui vai ao sentido de conhecer melhor o meio gerador da imagem, acreditando que esse movimento contribuiria na sua leitura. Trata-se de uma obviedade afirmar que para analisar um filme é bom conhecer o cinema, suas técnicas e linguagem. No entanto, como os professores podem trabalhar com uma diversidade grande de materiais visuais e audiovisuais, a orientação se fazia necessária.

Quanto à subjetividade, mais do que uma orientação, o propósito da formação era chamar

---



a atenção para o que ocorre com o espectador na fruição de um filme. O entendimento comum entre educadores coloca a necessidade de ler nas entrelinhas ou, no caso do cinema, “entrefotogramas” ou “entreframes”. Podemos pensar, diferentemente desse entendimento comum, que é necessário observar, não o que está por trás das imagens, mas sim o que está à frente, no ponto de contato entre a mensagem audiovisual e o olhar do espectador. Ou seja, tão importante quanto os conteúdos do filme e a forma como eles são organizados e apresentados a partir da linguagem audiovisual, é analisar a relação estabelecida entre o espectador e a obra, já que os significados são construídos no encontro entre emissor e espectador, e não se dão *a priori*, apenas no momento da produção do filme. Para o educador argentino Juan Carlos Tedesco:

Diante do pressuposto de que há uma correlação simples e direta entre o conteúdo da mensagem e a resposta do receptor, Wolton destaca a importância do choque que se produz entre a imagem e os quadros de referência e de interpretação do público. Sua formulação, em síntese, consiste em demonstrar que não é porque todos vêem a mesma coisa que a mesma coisa é vista por todos. Existe, em vez disso, uma interação permanente dos espectadores com o mundo que a televisão mostra.

Esse enfoque mais complexo sobre o papel da televisão no processo de socialização permite que se focalize a atenção no vínculo que se estabelece entre o sujeito e a mensagem socializadora e na forma utilizada para transmitir essa mensagem (TEDESCO, 2004, p.62)

Embora se refira ao telespectador em sua relação com a TV, os apontamentos do autor podem servir para entendermos melhor o que acontece com o espectador de cinema. Quando nos referimos ao conceito de subjetividade, estamos nos referindo ao que usualmente é chamado, particularmente no campo da educação, de conhecimento e experiência prévia – o que chamamos de repertório -, que inclui a formação específica de cada espectador, formal ou informal, que sempre vê e lê a partir de sua experiência e, portanto, fará uma interação com as imagens e sons de uma forma particular e única.

É no polo da recepção, portanto, que a leitura de fato se desenvolve: cada espectador ou grupo

de espectadores recebe e decodifica as mensagens de maneira singular, de acordo com sua experiência particular e de acordo com o conjunto de valores, ideias, crenças e práticas comuns aos grupos dos quais participa. Dessa forma, não existe obviamente uma única leitura do filme, mas diferentes leituras, arranjos originais que se dão no diálogo entre culturas, entre o grupo que produziu a obra e o grupo que se dedica à sua interpretação. A recepção das mensagens audiovisuais não se caracteriza, portanto, como um processo passivo por parte do espectador, mas pelo contrário, demanda a participação atenta do sujeito que vê, ouve, “traduz” e interpreta.

## **OS RESULTADOS APRESENTADOS PELO CVBE: UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO REALIZADA**

No período compreendido entre fevereiro de 2001 e dezembro de 2004, foram ministrados 15 cursos de *Leitura do Audiovisual e Aprendizagem* (cujo público-alvo era formado prioritariamente por professores), que tiveram 355 participantes e dez Oficinas Pedagógicas (cujo público-alvo era formado prioritariamente por coordenadores pedagógicos) que contaram com 210 participantes. As oficinas pedagógicas tinham objetivo diverso dos cursos. Como assinalado anteriormente, nas oficinas o público-alvo era formado por coordenadores pedagógicos e a pretensão dessa ação era sensibilizá-los para a importância do audiovisual na escola. Dessa forma eles seriam sujeitos irradiadores do projeto na escola, função que seu cargo permitia cumprir.

O público-alvo destas ações, em sua grande maioria, foram professores da educação infantil, dos

---

ensinos fundamental e médio. No entanto, participaram também coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores, funcionários e alunos.

Vale lembrar que, embora a preocupação com os alunos estivesse sempre presente em todas as ações do CVBE, o público-alvo do projeto foram os professores. Assim esses profissionais não deveriam ser vistos e tratados apenas como instrumentos para se chegar aos alunos.

Participaram das ações oito escolas (estaduais e municipais) e quatro órgãos administrativos da rede escolar<sup>97</sup>. O perfil profissional e acadêmico dos formadores era diverso. No entanto compartilhavam o fato de terem experiência com cinema e vídeo, em pesquisa ou na produção audiovisual, uma formação em ciências humanas (história, sociologia, filosofia, rádio, televisão e cinema), graduados, mestres e doutores, sobretudo egressos da Universidade de São Paulo.

Vale ressaltar que cada formador apresentou características particulares enfocando de forma mais ou menos prioritária o uso do audiovisual a partir do universo da escola e da sala de aula, o que se refletiu nessa avaliação. Ou seja, houve formadores que, priorizando o estudo do audiovisual, optaram por transferir ao professor a elaboração de estratégias para incorporação desses recursos em sua prática pedagógica, partindo do princípio de que são os profissionais da educação que têm a competência para fazê-lo. Outros formadores procuraram construir essa estratégia ao longo dos encontros, criando situações para seu desenvolvimento. Os resultados apresentados evidenciam essas particularidades.

O desenvolvimento dos cursos e oficinas exigiu, durante a execução das ações do CVBE, uma sistematização para tentar aferir resultados da formação de professores a partir de registros e instrumentos

---

97 EMEF Antônio Carlos de Andrada e Silva, Coordenadoria de São Miguel; EE Condessa Filomena Matarazzo – Diretoria de Ensino Leste 1; EE Madre Paulina – Diretoria de Ensino Leste 2; EMEF Raimundo Corrêa – Coordenadoria de São Miguel; EMEF Eptácio Pessoa – Coordenadoria de São Miguel; Dom Paulo: EMEF Dom Paulo Rolim – Coordenadoria de São Miguel; Mangabeira: EMEF Octávio Mangabeira – Coordenadoria de Ermelino Matarazzo; Leste 1: Diretoria de Ensino Leste 1 – Núcleo Regional de Tecnologia Educacional; Leste 2: Diretoria de ensino Leste 2 – EE Manuel da Nóbrega.

de avaliação criados pelo CVBE. Esses instrumentos permitiram, na maioria das vezes, a elaboração de um relatório final que apresentou resultados quantitativos e qualitativos sobre os cursos. Descreverei a seguir tais instrumentos apresentando depois alguns resultados verificados a partir de sua aplicação.

As **fichas de avaliação** foram utilizadas somente em 2001 e 2002. Eram entregues ao final de cada encontro e continham duas perguntas: Você gostou das atividades propostas? O que você aprendeu nesse encontro? Estas fichas permitiam uma devolutiva rápida dos participantes ao final dos encontros, revelando para nós alguns resultados, como, por exemplo, a mudança do olhar em relação às imagens, algo muito recorrente.

O **questionário de repertório** tinha o objetivo de mapear o repertório dos participantes (anterior ao CVBE) – conjunto de saberes e práticas acumuladas a partir da experiência com cinema e vídeo brasileiros dentro e fora da educação formal. Entre os participantes, encontrávamos professores cinéfilos, conhecedores da produção nacional e que já tinham experiência de uso do vídeo em sala e aula, ao mesmo tempo em que encontrávamos professores sem experiência alguma com cinema brasileiro – como espectadores - nem com o uso do vídeo em ambiente escolar. Esse instrumento permitiu identificar filmes citados com maior recorrência entre os professores bem como hábitos relacionados ao cinema e práticas de uso do vídeo na escola e as dificuldades decorrentes dessa prática – serão citados adiante. Além disso, procurávamos identificar o que chamávamos de *perfil de consumo midiático* dos professores e gestores, isto é, hábitos de consumo de produtos da mídia como os programas televisivos, radiofônicos, preferências por determinados jornais impressos, revistas, uso da *Internet* e, especialmente, filmes brasileiros e a opinião sobre nossa cinematografia. Foi a tabulação desse questionário que permitiu um diagnóstico que identificou uma presença muito maior da produção cinematográfica estrangeira, sobretudo norte-americana de caráter comercial, se comparada ao cinema brasileiro entre esse público; o preconceito com o cinema brasileiro – que após o término da formação transformou-se em predisposição;

o vídeo usado com função ilustrativa em sala de aula, entre outras práticas. Como um questionário de entrada, era entregue e recolhido preferencialmente nos primeiros encontros, tabulado e interpretado para que os resultados fossem comunicados aos participantes durante o curso.

Já o **questionário de infra-estrutura** tinha como objetivo identificar as condições físicas dos espaços escolares dedicados ao uso do audiovisual, a existência de acervos e equipamentos disponíveis. A partir dele tornava-se possível avaliar a situação das escolas e órgãos administrativos para a implantação e desenvolvimento de projetos de educação audiovisual.

A **tabela de avaliação final** apresentava tópicos avaliativos do curso – docente, metodologia, recursos empregados, satisfação com resultados alcançados, etc. – e questões abertas sobre o curso, complementares às questões do questionário de repertório. Como questionário de saída, pretendia avaliar se houve aprendizagem ao longo dos encontros. Nesse sentido, ao ser comparado com o questionário de repertório – de entrada –, permitia identificar se houve mudanças em relação aos participantes, especialmente em relação à perspectiva de apropriação do audiovisual brasileiro em sua prática educacional.

A participação de monitores que apoiavam o trabalho do formador durante os encontros se deu a partir de 2003. Alguns professores das escolas mais envolvidos com as ações do CVBE tornaram-se monitores, exercendo uma função remunerada e, em parceria com o formador, tiveram papel relevante nos cursos, assumindo aulas eventualmente e, sobretudo contribuindo para a criação de uma metodologia adequada ao público-alvo. Entre outras atribuições, a monitoria tinha a função de registrar os encontros a partir de modelo preestabelecido (**registro da monitoria**). Além do registro, o propósito do CVBE era o de oferecer uma formação aos monitores que participavam de todas as fases de realização dos cursos – planejamento, encontros e avaliação – para posteriormente assumir uma turma em um processo de formação interna.

Por fim, os formadores ficavam responsáveis pela redação de um **relatório final** elaborado a partir da tabulação e interpretação de todos os instrumentos de avaliação e que tinha como objetivo apresentar os resultados quantitativos e qualitativos do curso.

Conforme descrevemos acima, alguns instrumentos de avaliação foram adotados e permitiram algumas inferências a partir de sua aplicação, leitura e interpretação e, sobretudo, a partir das falas dos professores que agora interpretamos. Cabe destacar que alguns impactos sobre o trabalho docente identificados aqui não são resultado apenas de seu envolvimento nos cursos de *leitura do audiovisual* já que os participantes dos cursos e oficinas também interagiram com os acervos, e participaram de mostras e vivências dentro e fora da escola.

Podemos resumir esses resultados em pelo menos duas categorias: 1) a ampliação do repertório cultural de educadores e alunos e 2) o impacto das ações do CVBE no trabalho docente.

Em relação à ampliação do repertório cultural, algo muito presente nesta pesquisa, cabem algumas indagações a respeito desse objetivo e dos resultados aferidos nesse sentido.

A primeira consideração necessária é a de que essa ampliação pode significar um aumento dos quadros de referência dos professores no que diz respeito ao cinema brasileiro. Isto é, a ampliação das referências de obras audiovisuais brasileiras no repertório <sup>98</sup> - que permite contato com diferentes acontecimentos, mentalidades, valores e formas de expressão desenvolvidas no país - pode ampliar as

---

<sup>98</sup> Na série de questões que abordam a relação com o cinema brasileiro a maior parte dos participantes afirma gostar de cinema e assistir filmes brasileiros. Entre os últimos filmes assistidos uma boa parcela era produção nacional, sendo a televisão aberta e as locadoras de vídeo as principais formas de acesso. A grande maioria não tem hábito de frequentar o circuito alternativo de cinema, mas a avaliação dos filmes brasileiros assistidos é bastante positiva, sendo citados em sua maioria filmes recentes (da segunda metade da década de 1990, por exemplo, *O Quatrilho* de Bruno Barreto, *Bicho de Sete Cabeças* de Laís Bodanky, *Cidade de Deus* de Fernando Meirelles, *Carandiru* de Hector Babenco, *Central do Brasil* de Walter Salles, *Carlota Joaquina* de Carla Camuratti, entre outros). Aparentemente esses dados são contraditórios com as considerações sobre o apagamento e os preconceitos com o cinema nacional já bastante discutido nesta tese. No entanto estamos aqui nos referindo a um grupo já sensibilizado para a importância do cinema brasileiro através de encontros que ocorreram antes dos cursos e também pela participação nas oficinas pedagógicas e interação com o acervo.

possibilidades de trabalho docente em relação aos temas e, sobretudo, as diferentes formas de apresentação e discussão desses temas já que o cinema, como assinalamos, comporta múltiplas formas narrativas e, conseqüentemente, múltiplas formas de representação da sociedade brasileira.

Ao mesmo tempo, podemos entender tal ampliação mais no sentido de desenvolvimento de habilidades que permitirão que os docentes, a cada nova fruição com uma obra cinematográfica, o façam com mais “qualidade”, isto é, uma interação mais produtiva do ponto de vista da aprendizagem e da sensibilidade (ou afetividade). Aqui o sentido não é quantitativo – o que apontaria, como já falamos, para uma perspectiva educacional enciclopédica não desejável - mas sim da educação do olhar.

Além da ampliação do que chamamos aqui de quadro de referências, podemos falar em indícios da ampliação do conceito de leitura - o exercício de ver/ler - antes associado apenas à linguagem escrita, bem como indícios da ampliação da sensibilidade e da percepção no que diz respeito às imagens e sons, resultado de um processo de educação do olhar como descrito anteriormente. Esses indícios foram identificados, sobretudo a partir do relato dos professores.

No entanto, como podemos avaliar essas mudanças? Que novidades elas trazem para os professores na apropriação dos filmes? E quanto à ampliação do repertório (na hipótese de ter ocorrido), podemos avaliá-la somente pela quantidade de referências – filmes - incorporados e apresentados por eles? Quais as implicações para o trabalho docente desta ampliação? Há algum desdobramento em sua prática educativa? Que outros indicadores nos permitem falar em aprendizagem? O aumento de uso de filmes no trabalho docente é um indicador válido? Como avaliar sua capacidade de leitura do audiovisual?

Já discorreremos no segundo capítulo dessa tese sobre a impossibilidade de avaliar resultados e impactos das ações realizadas em razão da falta de clareza de indicadores palpáveis para aferir mudanças na prática pedagógica e do caráter subjetivo da ampliação do repertório. Por estas e outras razões já

apresentadas, descartamos nesta tese uma avaliação sistematizada embora permaneça neste capítulo algumas considerações sobre o impacto das ações.

A avaliação realizada na época da implementação das ações procurava atender às exigências dos mantenedores do CVBE (Fundação Abrinq), que entendia que o uso de filmes como recurso didático pelo docente nas disciplinas curriculares era o principal indicador de resultados. Portanto para atender a essa exigência procurávamos realizar uma aferição quantitativa que não questionava a maneira como a apropriação se dava, mas tão somente, o número de filmes transformados em instrumentos didático-pedagógicos. Como havia a orientação nos cursos para evitar o uso ilustrativo e também uma utilização voltada apenas para os conteúdos do filme – a história propriamente dita e os temas que ela suscitava o que negligenciava a atenção para a forma (linguagem), a maneira como esses conteúdos eram apresentados - aceitávamos esse indicador já que o CVBE, como projeto institucional de uma ONG (Ação Educativa), mantido por um programa de uma Fundação (Crer para Ver), que deveria por sua vez prestar contas ao financiador (Natura), não trazia autonomia completa à equipe executora, grupo responsável diretamente pelas ações.

Portanto, a partir dos depoimentos escritos pelos professores envolvidos nas ações do CVBE e, particularmente, como participantes dos cursos de leitura do audiovisual, podemos afirmar que essas ações promoveram uma revisão dos preconceitos acerca da produção audiovisual brasileira: 93% dos educadores mudou de opinião sobre o cinema brasileiro após participar as ações do projeto; 94% passou a assistir mais filmes brasileiros e 21% passou a frequentar o circuito alternativo do audiovisual (Espaço Unibanco, sala Cinemateca, Centro Cultural Banco do Brasil etc.), nesse último caso um percentual pouco expressivo<sup>99</sup>.

<sup>99</sup> Esses percentuais foram aferidos a partir da aplicação de 72 questionários (36 escolas) que foram tabulados e interpretados. Dos 56 professores que responderam os questionários, 34% lecionam português, 16% inglês e 12% são professores polivalentes. Artes e História foram as outras disciplinas com mais professores envolvidos nas ações do projeto (10% cada). O número significativo de professores de inglês participantes deve-se ao fato de que muitos deles ministram aulas de português e inglês. No caso dos polivalentes, são professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental. Responderam também 13 coordenadores pedagógicos, dois diretores e um funcionário.



Essa avaliação, realizada pelo CVBE em 2004, apontou para a reformulação da estratégia de atuação do projeto junto aos educadores de diferentes escolas dos órgãos administrativos, a reflexão sobre a quantidade mínima de educadores a serem formados por escola, de modo a garantir a continuidade e intensificação da incorporação do audiovisual na prática docente. Indicou também a necessidade de envolvimento de coordenadores pedagógicos nas ações da formação do projeto para estimular acompanhamento pedagógico por parte das equipes técnicas das escolas no desenvolvimento de projetos pelos professores. E, por fim, a elaboração e disseminação de material pedagógico específico (impresso e audiovisual), como estímulo e orientação para que os professores formados multipliquem os saberes e práticas junto aos colegas e alunos de suas escolas.

Hoje, diferente da percepção que tínhamos e da qual procurávamos convencer os mantenedores do projeto, sabemos que não é possível afirmar que o projeto colaborou para a mudança de práticas educativas escolares, promovidas por docentes nas escolas públicas beneficiadas. Uma pesquisa mais ampla, durante a realização do CVBE, teria que ser realizada para apurar indícios de inovação educacional. Os relatos nos revelam aceitação, interesse, apropriação de filmes na prática educacional e até entusiasmo com o cinema brasileiro que, entretanto, não podem ser confundidos com indícios de mudança ou inovação das práticas educacionais.

Um dado, ainda ausente nas considerações sobre o impacto dos cursos, foi a ênfase dada à avaliação de um item do modelo de avaliação aplicado que apontou uma incidência maior de regular do que todos os itens: *a aplicabilidade dos conteúdos no dia a dia*. Ou seja, apesar de apontar uma ótima e boa (98.5%) *satisfação com os conhecimentos adquiridos na formação*, quando questionados sobre possibilidades de uso, apenas 44% apontaram como ótima. Portanto, diferente daquilo que se mostrava como maior interesse da Fundação Abrinq e do Programa *Crer Para Ver*, o uso instrumental de filmes em vídeo voltados ao desenvolvimento de conteúdos curriculares – aferido pelo número de filmes utilizados

em sala de aula –, o que ocorreu é que a aplicação didática pretendida não pôde se realizar para parte expressiva dos professores.

Atualmente vemos experiências como a de uma EMEF em São Miguel Paulista, onde há um Programa Especial de Ação (PEA), que tem o audiovisual como campo de pesquisa e prática educacional. A permanência do projeto na escola se dá através do uso do acervo, da regularidade de encontros entre professores e coordenadores pedagógicos para discussão do cinema, iniciativas de professores para viabilizar projetos para realização audiovisual através da redação de roteiros e da participação em editais e a realização de mostras. Além disso, a digitalização de títulos do acervo, fundamental para uma sobrevivência da videoteca. Essa escola talvez seja uma das únicas em que há de fato um enraizamento do CVBE como um projeto institucional.

A ampliação do universo de linguagens manejadas no trabalho escolar tem sido de interesse tanto de educadores quanto de estudantes. Essas outras linguagens, sem deixarem de levar em conta a cultura local das comunidades e dos alunos, adequam-se aos novos desafios das complexas sociedades globalizadas, que funcionam a partir das novas tecnologias de comunicação e que exigem novos tipos e níveis de letramento. Tal incorporação só se realiza de maneira satisfatória quando se promovem mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes legais que orientam o currículo das escolas de educação no Brasil.

Vale destacar que a realização desses cursos exigiu da equipe executora do CVBE um esforço para garantir a formação de turmas em dias e horários adequados que não interferissem de forma negativa na rotina de trabalho de professores, coordenadores e técnicos, entre outros. Toda uma articulação institucional foi necessária e, apesar das dificuldades para definir um horário de curso ou evento que contemplasse o maior número de professores de cada escola, procuramos escolher o formato que fosse

mais representativo, além de garantir que fossem previstos na carga horária dos professores<sup>100</sup>. Ou seja, nesse sentido foi fundamental que o tempo empregado no curso fosse um tempo remunerado, o que aumentava a participação e valorizava ainda mais o “investimento” dos participantes nas ações do CVBE<sup>101</sup>.

Junto ao envio de informes pelos órgãos administrativos, pelas diretorias e coordenação pedagógica de cada escola, verificaram-se necessárias iniciativas que garantam que as informações sobre o projeto cheguem adequadamente aos professores.

Nesse sentido, foram experimentadas várias estratégias, incluindo reuniões prévias na escola, visitas aos HTPCs, às salas de aula, além de conversas individuais e em pequenos grupos que se mostraram muito eficazes. Outro aspecto fundamental para a articulação institucional e relacionamento com os professores de cada escola foi a colaboração de um ou mais participantes, afinados ao mesmo tempo com o projeto e com o dia a dia da escola.

Vale lembrar também que há significativa diferença entre os cursos realizados na escola e nos órgãos administrativos, pois esses últimos apresentam características próprias por estarem sediados nesses órgãos técnicos das secretarias municipais e estaduais de Educação, participando integrantes de sua equipe técnica e professores de dezenas de escolas dessa jurisdição. Envolveram muitos participantes que se mostraram interessados na implantação do projeto em suas escolas.

---

100 Para garantir isso os participantes deveriam (o que ocorreu) fazer o curso em HTPC – horário de trabalho pedagógico coletivo (estado) e JEI – Jornadas Especiais de Integração (município) ou através da resolução 121 que garante 8 horas mensais para formação do professor em escolas estaduais.

101 As atividades preliminares de contato, divulgação e agendamento das formações foram um dos aspectos que apresentaram grande incremento a partir das experiências de 2001 e 2002. Como exemplo, a estratégia desenvolvida numa escola em particular, incluiu o contato individual ou com pequenos grupos de professores, permitindo a apresentação do programa e uma entrevista (questionário). Além de sensibilizá-los sobre o projeto, mesmo entre os que não puderam ou não quiseram fazer o curso, houve o conhecimento da proposta e eles se sentiram respeitados ao serem consultados.

## CAPÍTULO 3

### A EXPRESSÃO AUDIOVISUAL

A demanda por realização audiovisual dos professores permitiu a formulação e organização dos  *cursos de produção em vídeo digital* . Estudar o cinema brasileiro estimulou o interesse por produzir vídeos. O contato com cineastas, através das mostras, e com formadores que realizam trabalho de produção audiovisual contribuiu sobremaneira na realização de filmes.

Essa realização exigia um aprendizado técnico e teórico que acabou sendo organizado em novos cursos para uma qualificação nesse sentido. Do ponto de vista técnico esse aprendizado deveria incluir o manuseio de equipamentos de vídeo digital (câmeras, tripés, cabos etc.), equipamentos para iluminação (*spots*, canhões de luz, filtros etc.) e captação de som (microfones). Além do aprendizado de

---

práticas fundamentadas por conceitos básicos de argumento, roteiro, produção, construção da narrativa audiovisual e edição, embora, da maneira como foi formulado o curso, os professores não fossem operar o programa (*software*) de edição digital que ficaria a cargo de um editor.

Partimos da premissa de que produzir vídeos era uma etapa necessária e complementar à formação voltada à leitura do audiovisual. E do princípio de que, uma formação completa, integral, deveria incluir, necessariamente, a experiência de produção audiovisual.

O debate sobre a necessidade ou não da experiência de produzir filmes em vídeo para se tornar um bom leitor do “texto” audiovisual e, conseqüentemente, explorar melhor sua linguagem, fez-se muito presente nas discussões em torno da formulação do curso e do que chamamos de educação audiovisual.

Se pensarmos a aprendizagem dessa linguagem de forma análoga à aprendizagem da linguagem escrita, incluiremos a “escritura” do audiovisual como parte integrante dessa formação. Isto é, no processo de alfabetização e letramento, ler e escrever são competências fundamentais, complementares, e todo e qualquer aprendiz da língua deverá decodificar e codificar textos e mensagens. Da mesma forma, acreditávamos que “escrever em imagens e sons” seria o próximo passo, obrigatório e talvez o mais importante do conjunto de ações articuladas que fazíamos nas escolas.

Durante esse processo (2003 e 2004), consideramos que a experiência confirmou essa premissa na medida em que a realização dos filmes possibilitou a consolidação da formação do olhar que, nos cursos anteriores, apresentava-se como objetivo principal. Isto é, ao filmar, ao escolher os enquadramentos, os movimentos de câmera e angulações, ao perceber incidência da luz sobre o espaço e as pessoas, ao captar os sons e pensar sua sobreposição às imagens, entre outros procedimentos, constatamos que os professores desenvolveram um olhar mais “qualificado”. Qualificado do ponto de vista da identificação e do uso de recursos videográficos pelo autor numa análise fílmica, o que poderíamos chamar, por falta de

uma denominação melhor, de “olhar técnico”. Uma percepção mais apurada da maneira como imagens e sons são montadas como narrativas. Claro que não se esgota aí a experiência de criação audiovisual. Uma interação produtiva, um conhecimento maior do audiovisual deve ir muito além da identificação de recursos cinematográficos empregados na composição de uma narrativa.

Questionamos até o esforço anterior de ampliar repertório como condição *sine qua non* para criação e domínio da linguagem, embora reiterássemos a relevância de aumentar o quadro de referência dos professores. Isso para oferecer subsídios para a criação e também para a descolonização do olhar, seguindo os ideais de Paulo Emílio Salles Gomes.

Hoje, questionamos a obrigatoriedade de fazer filmes como parte de um processo de aprendizagem que considerávamos “integral”. Assim, podemos afirmar, ao contrário do que acreditávamos, que apenas na condição de espectador, pode-se conhecer, ler e se apropriar da linguagem audiovisual sem passar obrigatoriamente pela experiência da produção<sup>102</sup>. Contraditoriamente, como já afirmamos a experiência de realização audiovisual também se mostrou profícua no processo de formação do olhar e tal experiência pode ser significativa para essa formação.

Destarte, independentemente de colocar a experiência da produção como uma etapa necessária na formação do espectador, o que nos propomos a investigar nesse momento é o que resultou aos professores ao passar por essa experiência.

---

102 Sabemos que nem todo bom leitor é escritor. Há leitores de placa de rua e leitores de obras literárias. A escola procura formar leitores, não críticos e escritores. Para ser um bom leitor não é preciso escrever um romance. Nem para ser professor de língua portuguesa. Para ouvir música clássica não é preciso reger uma orquestra. Há quem afirme que produzir pode significar a perda da condição de espectador na medida em que o processo desvela a magia do cinema, da representação da realidade, e, ao desvelar, poderia acabar com o interesse pelos filmes. Ao mesmo tempo a escritura audiovisual possibilita a formação do espectador, como assinalamos.

## A APROPRIAÇÃO POLÍTICA DO DOCUMENTÁRIO

Nesse capítulo vamos inverter a ordem que definiu a estruturação dos capítulos anteriores. Em vez de descrever e analisar o processo de formulação e implementação do curso de produção em vídeo digital apresentando e refletindo sobre essa experiência particular de formação de professores, vamos realizar a análise fílmica de um documentário produzido ao longo do curso que se tornou, por razões que apresentaremos a seguir, emblemático em todo o processo.

Vale lembrar que, nesse percurso que ora traçamos, nosso propósito é revisitar uma experiência de cinema na escola pública apontando, na medida do possível, contradições, acertos, fragilidades e particularmente ações significativas de intervenção nas escolas, que podem se tornar referenciais. Isto com um olhar retrospectivo que acumula a experiência do processo de pesquisa do doutorado e que, portanto, agrega novos autores e revê antigas convicções e certezas.

Em 2004, quando o curso de produção em vídeo foi iniciado em uma escola pública no bairro de Ermelino Matarazzo na Zona Leste de São Paulo, gestores e professores vinham engajados em um movimento para manter na escola cursos técnicos – enfermagem, contabilidade, secretariado, entre outros – ameaçados de extinção<sup>103</sup>. Mantidos pelo Estado, através da Secretaria de Educação de São Paulo,

103 A Secretaria Estadual centralizou os cursos no Instituto Paula Souza, tirando a autonomia da escola em sua oferta.



Documentário produzido por professores de uma Escola Estadual na Zona Leste de São Paulo, no âmbito do CVBE.

2004, 18 min, cor, vídeo digital.

ao longo dos anos proporcionaram uma formação técnica e profissionalizante à comunidade escolar. Nesse contexto, um grupo de professores participantes do curso, identificou na produção em vídeo uma possibilidade de expressão desse movimento, apropriando-se da linguagem audiovisual, entre outras formas de expressão adotadas. O resultado desse processo foi à produção de um documentário de curta-metragem chamado *Excola*.

O que esse documentário nos mostra?

A mobilização de alunos e professores através de manifestações públicas no bairro de Ermelino Matarazzo, passeatas no entorno da escola para chamar a atenção das autoridades, a participação em uma audiência pública na Assembleia Legislativa de São Paulo na Comissão de Educação com a presença de deputados, a pressão da comunidade escolar em órgão técnico de uma Diretoria de Ensino da Zona Leste para sua adesão à causa da escola, entre outras ações.

Os ideais dessa militância são fundamentados por argumentos apresentados, sobretudo pela diretora e por professores que enumeram razões para a necessidade de permanência dos cursos na escola somando a acusação de irresponsabilidade por parte da Secretaria Estadual de Educação em sua desresponsabilização sobre a permanência dos cursos.

Na abertura do filme, vemos os corredores da escola preparados para uma recepção do dirigente da Diretoria de Ensino incumbido de formalizar o encerramento dos cursos. Essa recepção procurou traduzir a decepção e a frustração da comunidade escolar com o fim dos cursos. Alunos de luto vestidos com roupa preta, faixas pretas cobrindo os móveis e as salas de aula da escola e a própria morte personificada através de uma aluna assim caracterizada. A câmera na mão enquadra uma faixa que identifica os manifestantes: “Quem somos? Professores, funcionários, alunos insatisfeitos. Eleitores!”.

Nesse ambiente, o dirigente é recebido. A câmera, operada por um aluno, o acompanha



Imagem do documentário *Excola*. Aluna representando a morte dos cursos técnicos



A morte personificada é representada por aluna que recebe e acompanha o dirigente de ensino pelos corredores da escola. A prática estética, a performance, é aliada à prática política na resistência da comunidade escolar às ações de encerramento dos cursos técnicos pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo.



filmando-o por trás enquanto caminha pelos corredores à procura da sala para a entrega dos documentos que deveriam ser assinados pela diretora. Evidentemente, a produção “cenográfica”, o “figurino” – a caracterização do luto - e a representação da morte, estão também a serviço da câmera, fato que fica evidenciado pelo comportamento dos alunos que adotam uma postura que privilegia a captação de imagens a serviço do documentário<sup>104</sup>.

O dirigente finalmente chega à sala da diretora onde é recebido por ela também de luto em protesto pela extinção dos cursos. Nesse momento, a câmera entra na sala quando então o dirigente faz um gesto, que é traduzido pela diretora, proibindo a captação de imagens, desse encontro.

Tomado pela equipe da produção do filme involuntariamente como personagem, o dirigente representa aqui o poder público estadual responsável pelo fechamento dos cursos. O constrangimento a que foi submetido é planejado e parte da estratégia de impedir a ação da Secretaria Estadual de Educação responsável pela tomada de decisão. A presença da câmera contribui para intimidar e constranger o dirigente. Ela fica evidenciada, não só pelo comportamento dos alunos, “atores” no documentário, mas principalmente pela reação do dirigente frente a sua presença quando ordena a interrupção da filmagem. Apontamos isso para reiterar o papel da câmera como transformadora da realidade no sentido de que ela provoca reações nos indivíduos que passam a agir de maneira distinta da forma como agiriam sem a sua presença. Nesse caso, a *mise en scène* exige uma atitude dos “atores” para que o resultado seja aquele esperado pelos realizadores do filme e uma atitude daquele que, involuntariamente, participa do filme e reage à presença da câmera.

Na concepção do documentário, durante a escritura de um roteiro decupado, o grupo de professores manifestou interesse em entrevistar o então Secretário Estadual da Educação, Gabriel Chalita, para que ele se posicionasse em relação ao “extermínio” dos cursos, termo usado de forma recorrente

104 Ouvimos nesta abertura a marcha fúnebre e os passos amplificados do dirigente enquanto caminha pelos corredores.



Imagens de *Excola*

Caracterização do luto no espaço da escola.



Dirigente de ensino entra na sala da diretora e “ocupa” seu lugar para assinatura de documento que formaliza o fim dos cursos. A diretora, de luto ,protagoniza a manifestação, enquanto a câmera, operada por um aluno, a acompanha até a proibição, pelo dirigente, da captação das imagens. Tornar visível a posição contrária ao fim dos cursos a partir da manifestação político-estética no espaço e nos “personagens” da cena é uma ação coletiva e transformadora da escola.

no filme. No entanto, a ideia foi abandonada assim como qualquer iniciativa de ouvir o ponto de vista daqueles que representam a secretaria, no caso, os dirigentes da Diretoria de Ensino do qual a escola faz parte. Portanto o documentário não se propõe a ouvir o outro lado, o que convencionalmente observamos nos documentários e reportagens jornalísticas que buscam na maioria das vezes a pluralidade de opiniões e pontos de vistas de todos os sujeitos envolvidos no fato, como prevê os manuais de jornalismo. Afirmamos isso não para apontar uma ausência, mas sim para pontuar uma escolha dos realizadores. Nesse caso não havia essa intencionalidade e a prioridade foi à expressão da indignação da comunidade escolar – gestores, professores, alunos e funcionários - no que poderíamos de chamar de filme-manifesto com caráter de denúncia que identifica e revela, de acordo com os realizadores, o descaso do poder público com a escola no que diz respeito aos cursos técnicos.

A presença da câmera é revelada inúmeras vezes e ela participa ativamente das ações tornando-se uma agente do processo. Não é uma observadora neutra, um sujeito oculto, que apenas observa sem interferir segundo os cânones do chamado cinema-direto<sup>105</sup>. Causando incômodo e, de certa forma, dialogando com os indivíduos, ela se torna um elemento fundamental na criação dessa narrativa. Há um momento em que o professor em discurso na Assembleia Legislativa aponta para a câmera para exemplificar o trabalho realizado na escola que não depende e nem tem o apoio da secretaria ou do órgão administrativo com o qual a escola está vinculada. Portanto, ela está integrada a ação, participa do processo e interfere, como já foi exemplificado no comportamento daqueles que, conscientes de sua presença e de seu papel, reagem de acordo com os interesses da equipe realizadora do filme.

105 *Cinema Direto* foi uma corrente documentária que surgiu no fim dos anos de 1950 e facilitada pelo surgimento de novas técnicas de captação de som direto, simultaneamente à imagem, e equipamentos portáteis, como as novas câmeras de 16 mm mais leves que permitiam uma maior agilidade na captação das imagens. O princípio básico é o da não interferência do realizador nas ações filmadas, a invisibilidade da equipe que atua como um sujeito oculto. Frederick Wiseman, cineasta norte-americano vem realizando filmes desde 1967 na linha do Cinema Direto, que se enquadram nesta categoria. Wiseman foi homenageado com uma retrospectiva com oito trabalhos, todos eles sobre instituições públicas norte-americanas em 2002, na 7ª edição do Festival Internacional de Documentários *É Tudo Verdade* (It's All True), quando foi exibido *Domestic Violence* seu mais recente documentário de longa-metragem.



*Excola, 2004.*



No processo de criação audiovisual desse “manifesto político-estético”, vemos o interesse em revelar a produção do filme mantendo na imagem equipe e equipamentos. A opacidade da linguagem, discutida ao longo do processo de formação, é escolha intencional dos realizadores, interessados também em documentar o próprio fazer cinematográfico.

Nesse documentário há nitidamente o interesse por parte dos realizadores em revelar o processo de produção audiovisual evidenciado por cena em que a câmera desloca-se lateralmente captando as imagens das professoras que entrevistam a diretora da escola. Enquanto ouvimos em off a fala da diretora, vemos o equipamento de captação de som e a professora entrevistadora dirigindo o microfone à entrevistada. Opção consciente, talvez em decorrência de sugestões e do papel desempenhado pelos formadores que apontaram essa possibilidade de produção, de uma escolha por narrativa audiovisual que revela o processo de captação de imagens e sons e a própria imagem da equipe que não se pretende invisível.

As entrevistas ocorrem de forma a garantir falas, muito complementares, de todos os atores envolvidos no processo. Os depoimentos de professores estão perfeitamente alinhados ao da diretora que expõe suas razões, amparadas pela legislação em vigor. Já os alunos participam ativamente, não só protagonizando as manifestações, mas sim filmando, atuando, entrevistando e, ao mesmo tempo, aparecendo como vítimas de um processo que eliminou a possibilidade de uma educação profissional na escola. Embora a autoria seja dos professores participantes do curso, os alunos estão integrados tanto ao movimento da escola quanto à produção do filme.

Nas imagens da Assembleia Legislativa, após o discurso inflamado do professor da escola, cujo alvo é, evidentemente, o então secretário estadual de educação é oferecida a palavra a um aluno que chora ao microfone sendo aplaudido por todos os presentes. Dessa forma representa bem seu papel manifestando-se, não pelo discurso, pois o professor já havia se encarregado disso, mas em prantos representando os alunos e expressando a tristeza pela perda de um direito.

É bom destacar que o documentário não é da autoria da diretora, o que tornaria o filme institucional, como talvez possa aparecer ao público espectador, mas sim de um grupo de professores identificados com ela, alinhados à sua luta e protesto para manutenção dos cursos, e que a tomam como



Imagens de *Excola*, 2004.



A mobilização da comunidade escolar explicita a concepção de educação como processo transformador em que alunos, professores e funcionários são sujeitos ativos na luta por direitos muito além do espaço da sala de aula.

Alunos e professores se concentram na frente da escola discutindo formas da ação política.

protagonista liderando as manifestações e dando aval às ações das quais ela fundamenta quando lê trechos da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Portanto, temos nesse caso uma autoria coletiva com professores desempenhando diferentes papéis – escritura do roteiro, manuseio da câmera, realização de entrevistas, direção da edição – em esforço coletivo para a realização audiovisual.

A produção desse documentário gerou inúmeros conflitos entre CVBE (equipe executora), Fundação Abrinq, Diretoria de Ensino e os seus realizadores. A análise desses conflitos pode ser reveladora dos alcances e limites do cinema e vídeo na escola pública, tomado como forma de expressão das comunidades escolares. Até que ponto os professores dessa escola tiveram direito à imagem e a representação de uma luta política no contexto de realização do projeto?

O documentário, ao fazer duras críticas ao poder público – Secretaria Estadual de Educação – representado, no vídeo, por um dirigente que também era um parceiro do CVBE e que tinha seu representante integrando o Comitê Gestor do projeto, criou um impasse que nós coordenadores, junto à Ong Ação Educativa, tivemos dificuldade para resolver.

Essa Diretoria de Ensino, como uma instituição parceira do CVBE, reagiu à produção e exibição desse documentário com a ameaça de processos administrativos contra servidores públicos que participaram do filme, alegando que algumas declarações feriam a conduta legal que rege o serviço público<sup>106</sup>. Além disso, ameaçou abandonar o CVBE inúmeras vezes, caso fosse tomada a decisão de veicular o filme com a imagem do dirigente.

Já a Fundação Abrinq, mantenedora do CVBE, viu na celeuma um grave problema capaz de comprometer a parceira com o poder público estadual e exerceu enorme pressão sobre os coordenadores do CVBE para excluir a imagem do dirigente, se eximir da responsabilidade sobre a obra (autoria) e até

<sup>106</sup> Alguns professores, temendo processos administrativos por parte da Diretoria de Ensino, exigiram que suas imagens fossem suprimidas do vídeo.



Imagens de *Excola*, 2004.



Alunos em manifestação contrária ao fim dos cursos, em frente da Diretoria de Ensino, a qual a escola é integrada.

Estas “aparições transgressivas de vozes não autorizadas na cena pública” (RANCIÈRE, 2008, p. 25) tornam visíveis sujeitos anônimos que rompem com a decisão de quem pode ou não tomar parte na expressão de vontades e interesses no espaço público.

censurar o filme. O argumento apresentado era o de que, ao permitir a produção desse documentário, nós coordenadores, de forma irresponsável, estaríamos arruinando uma parceria importante que comprometeria a expansão do projeto na rede pública de educação<sup>107</sup>.

Nossa argumentação e defesa foram no sentido de reforçar a liberdade de expressão dos professores reafirmando sua autonomia na expressão audiovisual. Durante o curso tiveram liberdade total na realização de seu filme e não houve qualquer interferência da equipe executora do projeto no sentido de limitar, coibir ou evitar assuntos indesejáveis ou quaisquer mensagens que pudessemos considerar indevidas.

Vale lembrar que durante a edição do vídeo, o coordenador do curso alertou o grupo para um eventual problema com a instituição parceira caso a imagem do dirigente fosse mantida sem o documento assinado por ele e que autoriza sua veiculação. Ainda assim, e após longas discussões, o grupo optou por manter a imagem do dirigente mesmo sem o pedido de autorização de direito de sua exibição. O alerta sobre a obrigatoriedade desse procedimento foi dado, particularmente no módulo de produção quando o formador mostrou modelos de autorização para cessão de direito de uso da imagem.

Após intensa negociação com a Diretoria de Ensino – que considerou o documentário ofensivo, parcial e equivocado e reclamou por não ter sido ouvida no processo de realização - e os autores do filme, bem como consultas a advogados para esclarecer se, afinal, a autorização de veiculação da imagem se fazia necessária já que o dirigente estava no exercício de sua função, dentro de uma escola pública e, portanto, de um espaço público onde as imagens foram captadas durante apenas um minuto, algumas

107 Nesse momento de desenvolvimento do CVBE, em 2004, havia um esforço particular em difundir a educação audiovisual na rede pública municipal e estadual de educação e essa iniciativa passava pelo apoio dos dirigentes dos órgãos responsáveis que tinham participação regular no Comitê Gestor do projeto, uma instância consultiva e deliberativa. A mobilização da rede a partir desses agentes estava colocada então como ação fundamental para a difusão e enraizamento do CVBE. Tal como as “salas de leitura” – projeto institucionalizado na rede municipal que criou ambientes nas escolas para mediação da leitura com alunos do ensino fundamental – a utopia do CVBE, como política pública, era a de institucionalização na rede de uma educação audiovisual a partir do cinema brasileiro.



Imagens de *Excola*, 2004.

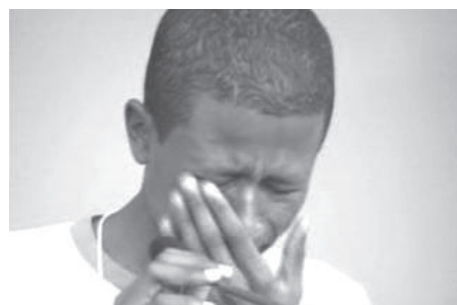


imagem de audiência pública na Assembléia Legislativa de São Paulo.

Além do espaço público, a luta política se dá nas instituições onde as decisões são tomadas. Alunos e professores participam da audiência na Assembleia lugar onde a crítica ao poder público torna-se mais contundente.

Abaixo, choro do aluno ao tomar o microfone para destacar a importância da manutenção dos cursos aos alunos socialmente desfavorecidos.

decisões foram tomadas.

O CVBE e os coordenadores do Programa *Crer Para Ver* da Fundação Abrinq decidiram incluir frase nos créditos finais se eximindo da responsabilidade sobre os conteúdos do vídeo, transferindo essa responsabilidade a seus autores. Já a Diretoria de Ensino decidiu retirar sua assinatura como co-produtora do vídeo, excluindo sua logomarca dos créditos finais.

Por fim, os realizadores, sentindo-se perseguidos, coagidos e censurados, decidiram destruir as cópias existentes do filme, e redigiram um manifesto enviado ao CVBE e ao Programa *Crer Para Ver*. Prontamente os coordenadores do CVBE reagiram no sentido de evitar que tal fato ocorresse, pois o filme materializava todo um processo de apropriação da linguagem e expressão audiovisual que, nesse caso, considerávamos de extrema importância. E, como co-autores do filme, não poderíamos permitir tal iniciativa.

O que podemos inferir desse episódio? Qual o papel representado pelo audiovisual nesse processo?

Os mantenedores do CVBE – Natura e Abrinq - não previram os desdobramentos de algumas ações e, ao mesmo tempo em que propalaram o empoderamento das escolas em relação ao projeto, defendendo a autonomia das instituições na tomada de decisões e sua apropriação definitiva, não souberam lidar com a expressão de uma comunidade escolar que identificou em um dos parceiros do CVBE, o alvo de sua crítica. Já a Fundação Abrinq entendeu o documentário como um entrave à ampliação do projeto na rede pública, apontando a negligência da equipe executora ao permitir sua criação.

No caso desse documentário, o estudo e a apropriação da linguagem audiovisual não significaram um fim em si mesmo, mas sim uma apropriação para um propósito outro, no caso, como parte de um conjunto de ações da comunidade escolar para fortalecer um movimento de resistência à extinção de



Imagens de *Excola*, 2004.



Além das manifestações públicas, a luta jurídica também é travada em sua instância particular e o processo é retratado no documentário. Na imagem acima, professora da escola entrega documentação à advogada.

Abaixo, circulando por ruas da Zona Leste em São Paulo, o carro de som da comunidade escolar com faixa fixada: “*Quem somos? Professores, funcionários, alunos insatisfeitos. Eleitores!*”

cursos técnicos da escola pela Secretaria Estadual de Educação. Ou seja, diferente de inventar um tema como pretexto para exercitar a linguagem, o que vimos nesse caso foi a linguagem a serviço de uma ação política de um grupo de professores, alunos e gestores, que exprimiram seus interesses pela ocupação do espaço público, pela pressão a órgãos administrativos da rede estadual, pelos instrumentos jurídico-legais disponíveis e também por um manifesto audiovisual.

Esperávamos uma aprendizagem no estudo e apropriação da linguagem e o que vimos, além disso, foi uma ação política, como já descrito, que colocou o audiovisual em outro lugar, diferente daquele mais convencional e previsto por nós: como recurso didático em sala de aula, como produto cultural a serviço da educação, como entretenimento para o tempo livre, como fonte de pesquisa para estudo de temas, períodos, personalidades, fatos históricos e contemporâneos, entre outras apropriações possíveis. O lugar ocupado nesse caso foi outro, voltado aos interesses e necessidades da ação política e da luta por direitos da instituição escolar contra uma política pública que suprimia direitos assegurados. Nessa situação o cinema esteve a serviço dos interesses da escola e não o contrário. Muito diferente de nosso esforço no sentido de adaptar o cinema à prática escolar, tornando-o permeável ao currículo escolar, ao Parâmetro Curricular Nacional, e aos temas transversais desse documento.

Esse caso talvez revele as limitações existentes nas parcerias firmadas entre terceiro setor, a iniciativa privada e o poder público. Esse último (gestão 2002-2005, Governador Alckmin e secretário de educação Gabriel Chalita), até esse episódio, aderiu com entusiasmo ao CVBE, e depois, temendo as consequências da difusão do documentário por tornar-se alvo das críticas que o responsabilizava pelo encerramento de cursos que comprometeram a formação de dezenas de jovens, manifestou desagrado com o filme e interesse pelo rompimento da parceria.

A Fundação Abrinq, que contava com consultores que acompanhavam de perto as ações e participavam ativamente do Comitê Gestor como proponentes do CVBE, não soube lidar com a autonomia



Imagens de *Excola*, 2004.



Multidão de alunos ocupa importante avenida de Ermelino Matarazzo chamando a atenção dos moradores do bairro para a causa da escola pública que é referência na região. Autoridades policiais e de trânsito se mobilizam para evitar “perturbação da ordem”.

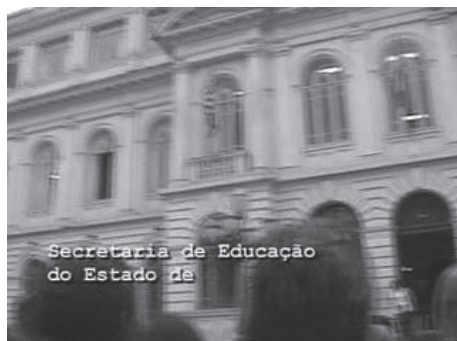
dos professores. Reagiu de maneira hostil ao filme, acusando seus autores e coordenadores do CVBE de comprometer um projeto que poderia, até então, transformar-se em política pública.

Dessa forma, as contradições internas das alianças estabelecidas apareceram quando instituições parceiras divergiram e, a expressão de um grupo de professores, que se aproveitou bem das condições oferecidas pelo projeto para manifestar-se por um documentário, foi entendida como um problema que poderia ser evitado. Já para o projeto, a experiência proporcionou um novo olhar para o audiovisual e a descoberta de um novo papel e lugar que pode cumprir e ocupar.

A capacidade de comunicação que a linguagem audiovisual comporta que, nesse caso, permitiu a publicização do manifesto dos professores em diferentes instâncias e lugares onde o filme foi exibido, reforçou a aposta no potencial do audiovisual, pensado inicialmente para a aprendizagem e o conhecimento, e percebido depois, somando-se a isso, como mobilizador de ações políticas que podem reforçar o papel político que deve ser desempenhado por uma comunidade escolar.

A experiência de ver e rever filmes brasileiros – nesse caso uma experiência coletiva, organizada e orientada pelos coordenadores e formadores do projeto – a partir de uma seleção de filmes considerados representativos de um cinema que permite uma aproximação crítica a realidade nacional, acabou por despertar a vontade de usar esse meio também para representar temas e ações do cotidiano escolar e, no caso do *Excola*, denunciar a supressão de direitos da comunidade escolar.

Desta maneira, o documentário também se tornou um importante registro de um episódio fundamental da história desta comunidade escolar transformando-se em um meio que cumpre relevante papel quanto à memória das ações desta comunidade. Além disso, sua produção significou uma intervenção no real, não para evitar a extinção dos cursos que se consumaram, mas porque tal produção estava integrada ao movimento político empreendido. E porque após a realização, mobilizou outras ações que procuraram



Imagens de *Excola*, 2004.



Fachada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo no antigo prédio Caetano de Campos na Praça da República.

Em frente à secretaria, multidão de alunos se aglomera lembrando que as decisões políticas não devem ser tomadas apenas dentro dos gabinetes.



anulá-lo ou censurá-lo (Diretoria de Ensino e Fundação Abrinq – mantenedores do projeto), tornando-se um instrumento de denúncia e protesto. Para nós, além do que já foi colocado, o documentário se tornou emblemático da maneira como o poder público lida com aspirações legítimas de uma escola e que, no entanto, contradizem seus interesses.

A experiência mostrou o cinema brasileiro como um espaço de manifestação política inicialmente pela fruição, análise e debate coletivo de filmes e depois pela expressão de grupos sociais que tem sua experiência representada por cineastas ou por eles mesmos. Além da importância do ponto de vista do registro, da memória das comunidades, que podem relatar como viveram determinadas situações, expressarem seus anseios e aspirações, percebemos a importância de incorporar novas formas de expressão – incluindo aí os mais diferentes grupos que não tinham acesso a esses meios. E, particularmente, por servir como instrumento na luta política, permitindo também novas formas de intervenção no real, é que o cinema brasileiro pode de fato ser apropriado como uma linguagem transformadora a partir da representação, da crítica e da intervenção.

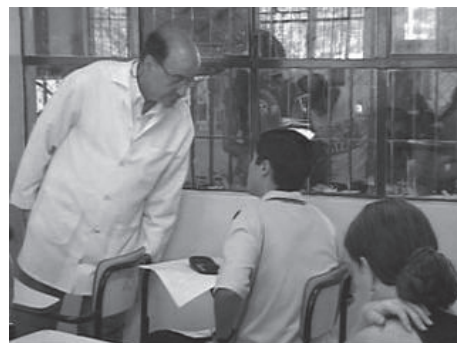
## EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO EM VÍDEO DIGITAL

Mais do que descrever o programa e a metodologia de um curso, a proposta nesse tópico é a de analisar e problematizar uma experiência particular de expressão audiovisual na escola pública a partir de cinco cursos<sup>108</sup> formulados e realizados no âmbito do CVBE. É também refletir sobre a relevância e

108 Foram realizados cinco cursos – cada um com uma carga horária total de 118 horas – envolvendo 65 professores participantes. Nem em todos os cursos estavam prevista a finalização de filmes em vídeo.



Imagens de *Excola*, 2004.



IPiano com diretora de luto em sua função no cotidiano escolar. A gestão democrática nessa escola possibilitou a expressão da comunidade pelos diversos canais, entre eles, a produção audiovisual. Na outra, professor em sala de aula. Esse professor foi homenageado no documentário pelo longo e dedicado tempo de profissão docente e atuação nos cursos técnicos na escola pública.

necessidade de uma formação de professores para a produção em vídeo.

Elaborado coletivamente com a participação de todos os formadores responsáveis pelos módulos e a coordenação do CVBE o curso de produção em vídeo digital foi realizado em três escolas públicas da Zona Leste. No período anterior à realização dessa ação, os professores dessas escolas já tinham uma experiência com cinema e vídeo, mais ou menos consolidada de acordo com o grau de envolvimento e enraizamento do CVBE em cada uma delas. As escolas eram parceiras do CVBE, espaço onde já haviam sido realizadas algumas ações do projeto: curso de leitura do audiovisual, montagem de acervo, a *Mostra do Audiovisual Paulista*<sup>109</sup> e vivências em instituições de produção e difusão cultural.

Portanto, os professores compõem um grupo com experiência prévia sobre cinema e vídeo – embora não houvesse obrigatoriedade de pré-requisito para participação - e, de certa forma, já estavam familiarizados com a linguagem audiovisual como espectadores e leitores em processo de formação. Contraditoriamente, durante os cursos, nem sempre foi possível identificar como a aprendizagem anterior, a formação do olhar, especialmente nos cursos “teóricos”, pôde ser aplicada, ou ao menos, retomada e consolidada nessa nova fase de produção.

O curso ficou dividido em **4 módulos: roteiro e decupagem, produção, captação de imagem e som e edição** sendo cada professor responsável por um módulo. Em cada curso, a equipe era composta de seis integrantes: 4 formadores (docentes), uma monitora e um integrante de apoio técnico. Além dos professores, alunos participaram do curso. Os formadores participavam também de reuniões quinzenais e orientavam os grupos em campo na captação de imagens e sons.

---

<sup>109</sup> A *Mostra do Audiovisual Paulista* é um festival coordenado pelo cineasta Francisco César Filho que reúne produções recentes do Estado de São Paulo em cinema ou vídeo de diferentes gêneros. A parceria do CVBE foi relevante para descentralizar tais eventos que acontecem sempre em equipamentos culturais na região central da cidade. Com as escolas sediando a Mostra, além do ineditismo das sessões em escolas públicas, o circuito alternativo descentralizado pode garantir acesso mais fácil a moradores de bairros distantes do centro, princípio que pautou o CVBE desde seu início.

O módulo de **roteiro**, assim como os outros módulos, foi ministrado por profissionais com experiência de realização audiovisual, mas que, no entanto, nunca tiveram relação de trabalho com escola pública. Por um lado podemos pensar em sua inexperiência de atuar com o profissional docente e os problemas decorrentes desta inexperiência. Por outro, é possível pensar que a inovação educacional na rede pública requeira também profissionais de outras áreas e que, a partir de uma relação de parceria, procurem juntos caminhos para tal inovação.

O objetivo do módulo foi o de oferecer subsídios para a elaboração de argumentos e roteiros decupados a partir de temas escolhidos pelos participantes. Seguindo a prática de ampliação do repertório e aqui particularmente com propósito de oferecer referências para a criação audiovisual, exibíamos 4 filmes em vídeo referenciais para ilustrar aos participantes as possibilidades de produção com diferentes narrativas e formas de exploração da linguagem: *Alma no Olho* de Zózimo Bulbul, curta-metragem experimental exibido para evidenciar a possibilidade de realização de um filme com recursos mínimos; *Tarumã* de Mário Kuperman, para exemplificar um modelo de documentário “voco-centrado”, ou seja, centrado na fala, através de depoimentos ou entrevistas e, nesse caso, particularmente, para mostrar situação em que o documentarista perde o controle de seu objeto<sup>110</sup>; *Pedreira de São Diogo* de Leon Hirszman, curta-metragem ficcional para exemplificar a construção da narrativa dramática baseada na idéia de conflito, desenvolvimento e resolução e por fim, *Os Libertários* de Eduardo Escorel para exemplificar o documentário produzido, primordialmente, com imagens de arquivo<sup>111</sup>.

Á época da realização do projeto, a relação entre o curso e o resultado na produção do *Excola* não foi percebido. Ou seja, é difícil não estabelecer uma relação hoje entre a seleção de filmes, nos quais

110 A equipe inicialmente realizaria um documentário sobre a questão agrária e chegando a locação, área de plantio da cana-de-açúcar, foi interpelada por uma trabalhadora rural que reivindicou a câmera pedindo para que os documentaristas gravassem seu depoimento. O resultado é uma fala contundente de denúncia das condições dos trabalhadores rurais naquela região, que se tornou o documentário.

111 O documentário de longa metragem de Marcelo Mazagão, *Nós que Aqui Estamos por Vós Esperamos*, também era um referencial para ilustrar a criação de uma narrativa com material exclusivo de arquivos, com ênfase no papel da montagem.



Imagem de *Pedreira de São Diogo* de Leon Hirszman, 1963.

O filme tem como enredo o drama de favelados que moram num morro ameaçado de desabamento, em função de dinamitações de uma pedreira próxima. É fortemente influenciado pelo Cinema Revolucionário Soviético, particularmente pelo diretor Sergei Eisenstein. Filme significativo do Cinema Novo integra *Cinco Vezes Favela* (1963).

A rebeldia contra a exploração do trabalho e a aliança entre os favelados e os trabalhadores da pedreira, mobilizam o povo. Na imagem, vemos moradora do morro recebendo o alerta sobre o risco de mais uma explosão na mina.

o questionamento social está presente, e *Excola*, produzido como forma de luta política. Não queremos afirmar com isso que tais escolhas - filmes de contestação política e social - provocaram o movimento de resistência dos professores em relação a extinção dos cursos. Acima de tudo, tal movimento, foi gestado na escola por razões que não dizem respeito a intervenção do projeto. Contudo, podem ter alimentado a contestação e a mobilização da comunidade escolar.

A experiência da elaboração dos roteiros foi importante para os grupos, embora a redação ficasse invariavelmente centralizada em um ou dois indivíduos em detrimento dos demais que, apesar do aprendizado no módulo, não exercitaram a escritura do roteiro e de sua decupagem. Portanto não é possível afirmar que todos os participantes adquiriam essa competência na redação de roteiros decupados a partir desse módulo.

Vale lembrar que o módulo foi organizado a partir das expectativas dos participantes em relação à produção, passando pela organização dos grupos, a redação das sinopses e argumentos e, por fim, a redação e o tratamento dos roteiros e sua decupagem. Como proposta alternativa a esse formato, alguns formadores sugeriram, para um próximo curso, exercícios em que os participantes, já nesse primeiro módulo, escrevessem roteiros sucintos para produção de vídeos curtos (de 1 a 3 minutos), para que todos os professores efetivamente participassem do processo de elaboração.

O exercício da elaboração de roteiros permitiu que os participantes, desde o início do curso, pensassem no desenvolvimento dos seus argumentos em termos de imagem e som, o que trouxe maior familiarização com a linguagem audiovisual. Tal exercício, a produção de sentido e a comunicação por via das imagens e sons, mostrou-se relevante, na medida em que habilidades associadas à expressão puderam ser desenvolvidas. Além disso, permitiu também prever possíveis dificuldades e problemas na viabilização do filme, que ficariam evidentes no módulo de produção.



Imagem de *Pedreira de São Diogo* de Leon Hirszman, de 1963.

Cartaz do filme *Encouraçado Potemkin*.



Na imagem acima, vemos o trabalhador na pedreira filmado em angulação baixa, bastante acentuada que o torna imenso no plano, uma estética associada ao *realismo socialista*. Atrás do personagem, a pedreira, que é palco do conflito de classe que aproxima favelados e operários no levante revolucionário, tal como no filme *Encouraçado Potemkin* (cartaz abaixo) de Eisenstein, 1925, em que a opressão czarista desperta o sentimento revolucionário entre marinheiros que, no filme, reconstituem uma revolta de 1905.

Esse segundo módulo, o de **produção**, tinha como objetivo apresentar as etapas fundamentais do processo de produção de um vídeo: argumento, roteiro, captação de recursos, preparação e pré-produção, produção, pós-produção, divulgação, distribuição e exibição. Apesar da visão abrangente de todo o processo, o que se buscou foi oferecer subsídios para garantir a produção dos vídeos a partir dos roteiros já elaborados. Desta forma os formadores, a partir da leitura dos roteiros, realizavam discussão sobre as várias etapas do processo de produção, particularmente da formação das equipes e das necessidades e problemas decorrentes da produção de um vídeo. A partir de aulas expositivas e dialogadas, o formador atendia os grupos, identificando possíveis problemas e apontando soluções na produção dos vídeos<sup>112</sup>. Os formadores reiteravam sempre que todo trabalho da equipe exigiria que os participantes dialogassem e tomassem decisões<sup>113</sup>.

Na avaliação do módulo, foram discutidas possibilidades de reformulação substituindo a discussão teórica sobre produção, pela produção propriamente dita dos vídeos. Ou seja, os encontros serviriam para, a partir dos roteiros e com o acompanhamento do formador, iniciar a produção dos vídeos com a formação das equipes, visitas às locações, organização dos equipamentos, do material de consumo etc<sup>114</sup>.

O módulo de **captação de imagem e som** tinha como objetivo qualificar os participantes

112 Procedimentos de pré-produção foram apresentados: identificação das locações e suas condições para filmagem, objetos de cena, cenografia e figurino, etc. A pré-produção foi apresentada como uma etapa de planejamento e estudo técnico. Exemplos foram dados a partir de situações que deveriam ser enfrentadas pelos grupos. Um dos objetivos da pré-produção era garantir todo o equipamento, transporte e alimentação, boas condições para captação de imagem e som, para o dia da filmagem.

113 Nessa experiência, o que significava a produção afinal? Ela foi apresentada com o objetivo de promover todos os recursos necessários para a execução de uma ideia. A produção não se restringe a uma única pessoa: há o produtor, o assistente de produção, o produtor executivo, o produtor de objetos, etc. O produtor controla os gastos. Diretor e produtor têm a visão geral do processo, porém em perspectivas diferentes.

114 Foram distribuídas planilhas de produção através de modelo oferecido pelo formador, para serem preenchidas pelos participantes com o intuito dos grupos planejarem sua produção. No entanto, os participantes optaram por um planejamento próprio, independente do preenchimento da planilha, ou seja, em vez de seguir rigorosamente a orientação para o planejamento da produção, optaram por fazê-la de uma maneira particular de acordo com as suas necessidades.



Cartaz de *Cinco Vezes Favela* de 1963

*Couro de Gato* de Joaquim Pedro de Andrade, 1963.



Agrupamento de cinco curtas-metragens financiados pelo Centro Popular de Cultura/UNE, que exploram o universo da favela, a luta de classes, o desemprego, a classe trabalhadora, entre outros temas. Seus diretores são Leon Hirszman (*Pedreira de São Diogo*), Marcos Farias (*Um favelado*), Cacá Diegues (*Escola de Samba Alegria de Viver*), Joaquim Pedro de Andrade (*Couro de gato*) e Miguel Borges (*Zé da Cachorra*). É o Cinema Novo no Brasil às vésperas do golpe de Estado com forte influência do Neo-realismo Italiano e do Cinema Revolucionário Soviético.

para o uso adequado dos equipamentos de vídeo com o propósito de orientar na captação das imagens e sons.

A primeira parte do módulo teve como objetivo a sensibilização para questões da linguagem audiovisual. Assim, discutiram-se as escolhas nos enquadramentos, angulações e movimentos de câmera que deveriam ser coerentes com as intenções estéticas e de produção de sentido dos filmes. O formador propôs também uma reflexão acerca da câmera como aparato técnico de mediação do sujeito e do objeto documental e as possibilidades de apropriação do processo – e não somente do produto - de produção videográfica como um instrumento pedagógico. A segunda parte, programada para ser mais prática, voltou-se para certas necessidades de aprimoramento de alguns aspectos didáticos e organizacionais do curso.

Foram trabalhados também aspectos técnicos básicos para as gravações, aulas que tiveram um caráter mais demonstrativo e também prático, na medida em que se procurou desenvolver habilidades técnicas para a criação audiovisual<sup>115</sup>.

Para tanto, o formador, com a assistência da monitora, montou uma equipe de gravação (áudio e vídeo) e simulou uma cena ficcional. Os próprios professores atuaram na cena na qual foi exercitada a prática da decupagem que poderia ter sido explorada para garantir uma edição eficiente. Foram introduzidos alguns cuidados na captação de áudio: posicionamento com relação ao cinegrafista, ao enquadramento e à fonte sonora; planos de áudio e interferência externa; manejo de um boom improvisado com cabo de

115 Em relação aos aspectos técnicos, foram ensinados: iluminação – foi montado um set de luz de três pontos com os professores, a fim de que compreendessem as três funções básicas da luz (principal, preenchimento e contraluz) e passassem a observar sua presença nas condições reais de gravação. O formador procurou sensibilizar o grupo para a leitura da luz e da sombra, alertando-os para a importância de se evitar situações críticas, tais como excesso de contraluzes, luz dura e de alto contraste do meio-dia; exposição - foram apresentadas as duas formas de exposição: automática e manual, as vantagens de saber optar entre uma e outra. E em quais situações usar e como acessar os botões; foco - foram apresentadas as duas possibilidades: uso do foco automático e manual, vantagens de saber optar entre um e outro, e em quais situações usar e como acessar os botões. Como focar um objeto, alterar foco. Relação entre íris e profundidade de foco. Foram realizados dois exercícios com auxílio de um monitor de TV.



*Couro de Gato* de Joaquim Pedro de Andrade, 1963.



*Couro de Gato* é uma ficção sobre a confecção de tamborins com couro de gato nos meses que antecedem o carnaval no Rio de Janeiro. No filme os meninos descem ao asfalto para capturar gatos e vendê-los. Com Milton Gonçalves, música de Carlos Lira e fotografia de Mário Carneiro, é uma pequena obra prima de Joaquim Pedro de Andrade (*Os inconfidentes*, *Macunaíma*).

Na imagem abaixo, o menino que se afeiçoa pelo gato roubado é obrigado a vendê-lo para o fabricante de tamborins. O espaço da narrativa é o limiar entre a favela e o asfalto, e o filme faz a crítica social mostrando a infância roubada na favela de forma lírica com imagens singelas. Acima crianças tocam esses pandeiros.

vassoura; independência relativa da movimentação do microfone com relação à imagem.

Além dos exercícios, ao final das duas aulas assistimos às imagens captadas pelos grupos avaliando e comentando os acertos e problemas com enquadramentos, decupagem, captação de áudio entre outros.

Nesse módulo<sup>116</sup>, muitos participantes manusearam pela primeira vez os equipamentos – câmera digital e acessórios, equipamento de luz e som – e mostraram-se ainda pouco familiarizados com os recursos. No momento de montar o *set* de filmagem – transformando a sala de aula em espaço de produção audiovisual -, apesar do objetivo da formação voltado também a uma competência mais técnica, muitos mostraram resistência na montagem do equipamento de luz e principalmente no manuseio da câmera, o que indica que essa prática deve ser estimulada desde o início do curso e a quantidade de exercícios práticos deve ser maior.

O módulo de **edição** e finalização foi desenvolvido por editores e foi dividido em duas etapas. A primeira tinha como objetivo apresentar o conceito de edição ou montagem para que os participantes identificassem as inúmeras possibilidades de editar o material bruto de cada vídeo. Assim, o formador apresentou fragmentos de uma grande quantidade de filmes e identificou, nestes fragmentos, como imagem e sons foram editados. Abordando aspectos da linguagem cinematográfica como continuidade, enquadramento, profundidade de campo, entre outros, o formador procurou abrir o leque de possibilidades no campo da edição. Também explicou as estratégias de minutagem através de planilhas que nortearam os participantes para a identificação das imagens do material bruto escolhida para a edição final. Nessa

116 Em relação à filmografia do módulo, foram exibidos filmes com objetivos específicos. *O homem com uma câmera de filmar* de Dziga Vertov, - cineasta soviético - um documentário em longa-metragem. Nesse filme procurou-se mostrar aos participantes os recursos de metalinguagem presentes na narrativa e principalmente de que forma a câmera está integrada a ação. O curta-metragem *A Escada* de Philippe Barcinsky foi exibido no intuito de orientar os participantes acerca de planos e enquadramentos e como esses elementos permitem a manipulação do tempo e a construção do espaço da ação. *Engenho dos Erasmos*, documentário de curta-metragem de André Costa (docente), foi exibido para mostrar uma experiência de oficina de vídeo com alunos do ensino médio de uma escola pública de Santos. E o documentário *Babilônia 2000*, de Eduardo Coutinho, para apresentar diferentes estratégias de realização de entrevistas.



Imagem de aula do curso de Produção em Vídeo Digital.



Imagem de aula do curso de Produção em Vídeo Digital.

Na imagem acima, professores de uma escola municipal realizam exercício com câmera, a partir da observação do enquadramento, luz e som.

Na imagem abaixo, formador exhibe entrevista realizada pelos professores com o cineasta Marcos Magalhães (*Meow!*).

primeira etapa, boa parte do material bruto foi visto pelo formador que já indicou sequências possíveis de serem montadas.

A segunda etapa dos cursos era realizada na Ação Educativa, pois ainda não haviam ilhas de edição montadas nas escolas. Os participantes acompanhados pelo formador que operou a ilha e fez a edição dos vídeos, dirigiram a edição e procuraram acompanhar a edição dos outros grupos. Todo o material bruto captado em suporte digital foi copiado em VHS e encaminhado ao formador para que ele examinasse as imagens antes do início da edição.

O que resultou dessa experiência?

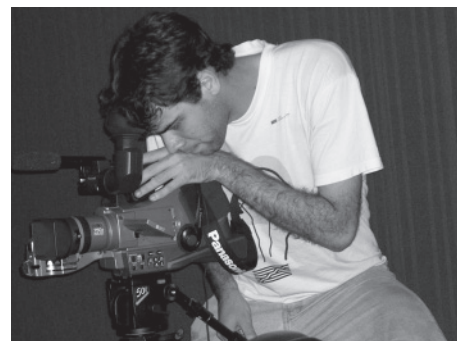
Os vídeos produzidos evidenciaram êxito na apropriação da linguagem audiovisual pelos professores e alunos participantes que desenvolveram essa competência particularmente no módulo de edição, com destaque também para o módulo de captação de imagens e sons. O papel do editor foi fundamental. Não apenas como um técnico que operou a ilha – o *software* de edição - mas, sobretudo, como educador que apontou caminhos e alternativas na elaboração de uma narrativa audiovisual mais apropriada aos resultados pretendidos pelo grupo. O conhecimento dos recursos possibilitados pelo *software* (*Final Cut*) e desconhecidos por quem não domina o programa, é fundamental para a criação da narrativa do ponto de vista operacional. Por essa razão o editor deve mostrá-los, pensando o uso desses recursos a partir do interesse dos realizadores, atendendo a ideias e mensagens desejadas.

Um resultado significativo alcançado foi o fato de, logo após a finalização, os vídeos serem inscritos na *Mostra do Audiovisual Paulista* com ampla divulgação – catálogo e mídia –, o que proporcionou aos professores-realizadores a publicização de seu trabalho.

Alguns docentes questionaram a necessidade de elaboração de roteiros quando a escolha for pelo documentário. Pode-se pedir somente a redação de um argumento ou tese e exigir mais adiante



Imagem de aula do curso Produção em Vídeo Digital.



Nos encontros, os professores filmavam e eram filmados, e a experiência de ver-se na tela era inédita para alguns. Esses exercícios de manuseio da câmera propiciavam um novo olhar para um espaço já conhecido - a escola.



um roteiro de edição das imagens captadas. Na reformulação do curso definiu-se que o fundamental é que ele se torne o mais prático possível na perspectiva do aprender fazendo, isto é, um curso de caráter instrumental. Sugeriu-se também que os professores possam ao longo do curso formar equipes cujos participantes tenham funções específicas, ou seja, uma divisão de trabalho. Isso porque grupos se formaram para realização do vídeo, mas muitos integrantes não tinham nenhuma atribuição e participaram muito pouco da elaboração do roteiro, da produção do vídeo e da captação das imagens e sons. Nessa avaliação, foi questionada também a divisão do curso em módulos. A crítica é que os módulos compartimentariam o curso, tornando cada tema estanque e com pouca relação com os anteriores.

A sala de aula das escolas – espaço onde as aulas eram ministradas – transformava-se em um *set* de filmagem. A montagem do *set* e o manuseio dos equipamentos naturalmente revelavam resistências e inseguranças do grupo, já que a maioria dos professores não estava familiarizada com a produção. Assim um atendimento individualizado no manejo da câmera e do microfone foi fundamental para que os participantes de fato aprendessem a produzir seus vídeos. O que não ocorria com a totalidade do grupo.

Os formadores, consensualmente recomendaram em avaliação ao término dos cursos que ele deveria centrar-se mais nos objetivos propostos pelo CVBE e nos processos desenvolvidos do que nos resultados obtidos (os vídeos finalizados). Isto é, avaliaram que a preocupação com um produto muito bem acabado tirou o foco dos participantes para algumas aprendizagens que advêm de exercícios que nem sempre resultam em produto final.

Um dos resultados observados na prática de realização audiovisual foi a identificação de um grande interesse dos professores, que passaram por essa experiência de produção audiovisual, em aprender a editar e finalizar seus trabalhos. Assim o aprendizado da edição, etapa fundamental na “escritura”



*Fiquei*, 2004, documentário de curta-metragem produzido por professores.



A partir de um argumento voltado a investigar, na escola, as causas que levavam à gravidez na adolescência, professores e alunos realizaram um documentário de entrevistas com depoimentos de ex-alunas que tiveram filhos precocemente. Na imagem acima, personagens ficcionais (alunos da escola) representam o momento em que o filho indesejado é anunciado pela namorada ao rapaz.

Na imagem abaixo, em outra representação ficcional do diálogo da aluna envergonhada do próprio corpo e ausente da sala de aula em razão da gestação.

audiovisual, destacou-se como necessidade e expectativa dos professores participantes<sup>117</sup>.

Isso também porque a presença de câmeras digitais já se tornou comum em boa parte das escolas públicas que procuram registrar seus eventos. Muitas ações são filmadas ficando as imagens e sons (material bruto) arquivados, sem haver maior interesse em revê-los exatamente por não se constituir de um material editado, como narrativas estruturadas que representem bem as experiências realizadas. Para que isso se torne possível, além do manuseio da câmera, acessórios, microfones e equipamento de luz, a ilha de edição é fundamental. Assim todo um conjunto de práticas a partir desta tecnologia digital e o aprendizado da técnica videográfica que permita a realização de trabalhos audiovisuais.

Além de abrir uma possibilidade de trabalho com alunos, já que, na maioria dos casos que pudemos observar, eles também estavam muito interessados em dominar essa linguagem, particularmente em um novo contexto em que o acesso às câmeras digitais e aos *softwares* de edição (*Adobe Premiere*, *Final Cut*, *Windows Movie Maker*, entre outros) estão disponíveis para muitos jovens que podem, em suas casas, editar suas imagens e sons produzindo seus vídeos.

O curso foi realizado contando apenas com uma ilha de edição o que obrigava os participantes a “dirigirem” a edição a cargo do editor, que dava sugestões e orientava a construção da narrativa. Em razão de uma demanda que naturalmente foi surgindo, formulamos um curso de edição com os professores interessados. No entanto, o CVBE foi encerrado antes de sua viabilização.

Aliar e conciliar uma aprendizagem técnica e pedagógica pareceu-nos um caminho viável e

---

117 O CVBE, em seu último ano (2005) providenciou à montagem de ilhas de edição nas escolas – computadores com placas de edição e softwares instalados com processador e memória compatível para edição de vídeos – que passaram a pertencer às escolas após o término do projeto. Obviamente que a doação desse equipamento exigia também profissionais na escola que pudessem operar o software para editar os filmes e finalizar trabalhos de professores e alunos, algo que nem sempre ocorreu. Em alguns casos, como o de uma escola em Ermelino Matarazzo, o trabalho realizado por alunos com uma TV produzida na própria escola, criava condições para operar a ilha em razão da presença de alunos familiarizados com o software (*Final Cut* em computador da *Macintosh*). Um novo curso, ou módulo, exclusivo de edição chegou a ser formulado, mas acabou por não ser realizado.

interessante a professores. Não podemos esperar que o professor da escola pública - nas condições de trabalho e pela remuneração que recebe num contexto de progressiva precarização que historicamente identificamos na rede pública de educação do Estado de São Paulo desde a década de 1970 - tenha obrigatoriedade de se transformar em um técnico antes de apropriar-se didática e pedagogicamente dessa tecnologia digital para um uso com finalidade educacional. Isto é, longe da exigência de tornar-se um especialista, tal apropriação pode acontecer de acordo com as condições existentes e a familiarização com os equipamentos vem em decorrência de práticas e de uma formação em processo. O importante é que o audiovisual esteja a serviço de seus interesses e necessidades, bem como qualquer outra tecnologia da informação e da comunicação. A apropriação da tecnologia e o aprendizado e uso de uma nova técnica devem estar a serviço de sua prática e de sua necessidade de expressão, e seu uso não significa, necessariamente, inovação educacional.

## FICHA TÉCNICA

**ESTAMIRA**

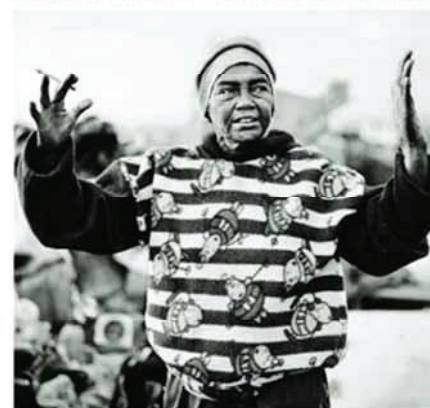
BRASIL, 2004

DOCUMENTÁRIO: LONGA-METRAGEM, 35 mm, 116'

DIREÇÃO: MARCOS PRADO

PRODUÇÃO: MARCOS PRADO E JOSÉ PADILHA

FOTOGRAFIA: MARCOS PRADO

PREFEITURA DE RIO DE JANEIRO / CULTURAS / RÍO FILME E ZAZEN PRODUÇÕES APRESENTAM  
VENCEDOR DE 23 PRÊMIOS 28 DE JULHO NOS CINEMAS

"TUDO QUE É IMAGINÁRIO TEM, EXISTE, É"

**ESTAMIRA**

WWW.ESTAMIRA.COM.BR UM FILME DE MARCOS PRADO

A row of small logos representing various international film festivals and distributors, including Cannes, Berlin, Venice, and others.

## CAPÍTULO 4

### ESTAMIRA DE MARCOS PRADO

#### REPRESENTAÇÃO DO LIXO

O lixo aparece como cenário, tema ou objeto em pelo menos dois documentários brasileiros de cineastas importantes para a produção nacional.

Está presente no curta-metragem *Ilha das Flores*, 1989, do diretor gaúcho Jorge Furtado, que, apesar do formato (curta-metragem) ausente do circuito exibidor comercial, tem sido um filme de muita repercussão, particularmente entre professores que estabelecem com a obra aproximações com os mais diferentes componentes curriculares.

Nesse documentário, indivíduos são apresentados em situação desfavorável quando comparados

a porcos que comem lixo. São catadores, mulheres e crianças, sobretudo, que têm de aguardar os porcos se alimentarem para depois entrarem num terreno particular transformado em lixão na periferia de Porto Alegre. Tem uma narrativa irônica e se dirige a um interlocutor alienígena, ou seja, uma narrativa que descreve como vivem os seres humanos para um interlocutor que não os conhece. Um olhar estrangeiro à humanidade. Tudo é descrito e explicado – voz do ator Paulo José com narração em *off* – a partir de imagens diversas, sobrepostas: gravuras, fotografias e material cinematográfico. Atores ficcionais representam as três etapas da produção material do ser humano: produção, distribuição e consumo, entre outros papéis. Tal opção – uma narração que faz descrição lógica e racional da sociedade – desemboca em fato irracional e ilógico, qual seja, homens, mulheres e crianças inferiores a animais irracionais na cadeia alimentar.

Depois de envolver o espectador com um humor irônico, choca o público com imagens, na sequência final, de catadores ao som de *O Guarani* de Carlos Gomes, ópera muito associada ao programa oficial *Voz do Brasil* e a exaltação de valores da nacionalidade.

Outro documentário que tem como protagonistas catadores de lixo é o longa-metragem *Boca de Lixo*, 1993, de Eduardo Coutinho (*Cabra Marcado para Morrer*, *O Fio da Memória*, *Santo Forte*, entre outros), que constrói uma representação distinta a partir do universo do lixão e dos indivíduos que nele vivem. Foi produzido e dirigido no início dos anos de 1990 por Eduardo Coutinho, que filmou no lixão de Itaoca, Rio de Janeiro, o universo dos catadores (os quais foram inicialmente resistentes quanto à permissão de serem filmados, possivelmente pela consciência do estigma e do preconceito quanto a essa categoria de trabalhadores). O documentarista acompanhou o trabalho no lixão e colheu depoimentos pessoais de seus moradores. Como estratégia de aproximação, Coutinho utilizou fotografias dos próprios catadores – imagens retiradas do vídeo utilizado para as primeiras filmagens – e retornou ao lixão mostrando as imagens e pedindo para que as pessoas identificassem os nomes das pessoas.



Cena do filme *Ilha das Flores* de Jorge Furtado, 1989.



Em imagem assemelhada a um campo de concentração, crianças aguardam para entrar em lixão e pegar - depois dos porcos - restos de comida e objetos. A narrativa irônica prepara uma “armadilha” ao espectador: o riso cede lugar ao estarrecimento diante da imagem da iniquidade social. Abaixo o porco, inicialmente “humanizado” e representado com sua “família”, aqui transformado em produto para consumo do ser humano.

No filme, vemos catadores em meio a montanhas de lixo, matéria orgânica em decomposição, em um ambiente de putrefação, disputando alimentos com urubus. Apesar da imagem aterradora – no limiar do grotesco –, o filme não desemboca numa desumanização dos seus moradores ou na degradação dos indivíduos. Os relatos revelam famílias formadas e a percepção da “catação” como um trabalho como outro qualquer, que não abala a dignidade das pessoas. Para o crítico Carlos Alberto Matos:

No olhar do Coutinho dessa época, prevalecia a disposição restauradora. Ele não queria mostrar o inferno, mas revelar a humanidade de uma gente vista usualmente como mero emblema social. Acabou encontrando manifestações de alegria relacionadas ao lixo, assim como sinais de solidariedade típicos de aglomerações populares e exemplos de profissionalismo compenetrado. Conversou com famílias relativamente bem constituídas, para quem viver do lixo não significava deixar de viver. (MATOS, 2006, p.1)

Aproximando-se de seus personagens – ex-domésticas, ex-operários, ex-lavradores etc. –, o diretor os acompanha até suas casas onde estas pessoas contam suas vidas.

Os filmes citados apresentam propostas radicalmente distintas do ponto de vista estético, da própria narrativa cinematográfica e como obras que procuram constituir-se como expressão desses indivíduos, algo que também interessa a esta tese.

Ao privilegiar a expressão do “outro”, *Boca de Lixo* é uma produção bastante significativa. O filme de Coutinho tem grande abertura à fala do outro, abertura à alteridade, com aproximação do cineasta a um grupo representativo do lugar. Os personagens se apresentam, relatam histórias, fazem sua encenação e são conscientes da presença da câmera.

Diferente de *Estamira* de Marcos Prado, 2004, que analisaremos a seguir, sob vários aspectos cinematográficos, não há entrevistas entre os catadores e não há personagens que “emprestam” sua experiência ao filme. Não há um protagonista, mas sim alguns poucos personagens cujas vozes se fazem



Cena do filme *Boca de Lixo* de Eduardo Coutinho, 1994.



Em *Boca de Lixo* a aproximação cuidadosa do documentarista ao universo de catadores não evita a interpelação questionadora do rapaz diante da câmera: “o que é que vocês ganham como isso? Prá que ficar botando esse negócio na nossa cara?”

Abaixo, a catadora esconde o rosto para não ser identificada, consciente do estigma que carrega por levar uma vida no lixão. Ao escapar do enquadramento do cineasta, pela “vergonha de passar na televisão”, os catadores repetiam: não estamos roubando nem pedindo esmola, estamos aqui trabalhando.

mais presentes na narrativa. Ao mesmo tempo, há o questionamento da racionalidade e da irracionalidade em ambos, entre outras afinidades temáticas.

As primeiras imagens e sons do documentário *Estamira*, como um prólogo, mostram, sem revelar a identidade ou detalhes da aparência física, uma mulher saindo de um casebre e percorrendo um trecho de ônibus e a pé até um aterro sanitário na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, informação que é revelada ao espectador quando a câmera enquadra uma placa de sinalização com a indicação do lugar: *Aterro Sanitário Gramacho*.

Antes de iniciar o percurso, a câmera na mão em enquadramento aberto avança em direção ao casebre construído com tábuas de madeira recicladas, intercalando imagens da casa com imagens, em planos de detalhe, de objetos e animais, vivos e mortos, prenunciando o que veremos no aterro sanitário, espaço que será construído pelo filme logo após a abertura.

Esses objetos domésticos – chaleira, faca sem cabo, cruz, fogão velho – são objetos obtidos no aterro, dado que fica evidenciado pelo trabalho desenvolvido pela mulher cuja identidade ainda será revelada: uma catadora de lixo. Um pequeno lagarto e uma chaleira velha em planos contínuos também prenunciam o que veremos e ouviremos em seguida: tudo pode ser descartado pelo ser humano, desde objetos domésticos até alimentos embalados.

Estamira, a mulher catadora de lixo, transformada em personagem-título do filme, protagonista do documentário, está sendo apresentada, embora a equipe de filmagem tome o cuidado de não revelar ainda sua identidade. Observando de fora o casebre, vemos em seu espaço interno apenas um vulto em movimento enquanto a porta se fecha filmada em posição inversa, dentro do casebre, indicando a saída de Estamira.

No resto do percurso, ela é acompanhada pela equipe de filmagem que faz uma tomada pelas



*Boca de Lixo*, 1994.



No filme, a resistência dos catadores diante da câmera é quebrada ao verem seus rostos em fotografias levadas ao lixão por Coutinho como estratégia de aproximação. O respeito e interesse legítimo do documentarista rompe com a comum exploração espetacularizada das emissoras de televisão ao cobrir as mazelas sociais.

Tal como em *Estamira*, em *Boca de Lixo* o lixão não é apenas local de trabalho, mas também espaço de convivência, constituição de família, moradia e lazer.

costas enquanto caminha com a velocidade ligeiramente acelerada, o que rompe com o naturalismo da imagem. A música contribui para a construção de um espaço no filme sem a preocupação ou intenção de revelá-lo tal como ele é, como um registro documental. Isto é, tais movimentos não indicam uma intencionalidade que pretende apenas registrar e caracterizar o espaço – Estamira caminhando no acostamento de uma estrada – mas sim construir um outro espaço no interior da narrativa cinematográfica, o universo de Estamira<sup>118</sup>.

Dessa forma, a opção por enquadramentos que a observam, mas que resguardam sua imagem – enquadrada do pescoço até a cintura enquanto aguarda o ônibus; um plano de detalhe de seu rosto de perfil dentro do ônibus, no qual se veem apenas seus olhos; uma mão em gestos ou movimentos repetitivos que tremem durante a caminhada –, cria uma expectativa no público para observar melhor, descobrindo-a. A câmera que se aproxima é a mesma que a oculta. É como se o realizador afirmasse: aqui está minha protagonista que não se revela num primeiro olhar, vamos nos aproximar cuidadosamente, conhecendo-a aos poucos. É um movimento de aproximação que parece nos dizer: vejamos com calma, devagar, sem pré-julgar e gradativamente conheceremos um universo muito particular. À distância, a



118 Quando nos referimos ao universo de Estamira, estamos nos referindo tanto a um universo pessoal – seus pensamentos, seus valores, sua visão de mundo, seus delírios etc. – quanto ao universo sociogeográfico – relações familiares, amorosas, de trabalho, com o ambiente, elementos da natureza, o lixo e outros.

Imagens de *Estamira*, 2004.

Recortada pelo primeiro plano, a personagem se mostra gradualmente. O ritmo acelerado, as imagens granuladas em branco e preto e o som perturbador, já anunciam o universo surreal de Estamira. A câmera aproxima para ocultar.





personagem nos provoca interesse.

No prólogo, o diretor faz uso recorrente do plano geral da protagonista caminhando pela estrada que leva ao lixão, em imagens captadas por uma câmera Super 8 (8 mm, a bitola da película cinematográfica) com um preto e branco granulado com efeito de envelhecimento digital da imagem, em lente grande angular que deixa o horizonte levemente curvado, que parece dar ênfase à imensidão do espaço e à pequenez do indivíduo<sup>119</sup>.

Ela, na medida em que se afasta da câmera, caminhando em direção ao aterro sanitário, vai ficando ainda mais diminuta. Um plano geral com silhueta de Estamira à distância em horizonte curvado inversamente à imagem anterior – antes côncavo e agora convexo –, cujo campo visual, em sua maior parte, é ocupado por céu nublado com sol fraco atrás das nuvens, coloca a personagem Estamira caminhando para o nada, num vazio profundo, solitário, rompendo, como afirmamos anteriormente, com qualquer possibilidade de representação naturalista do espaço.

Ora vemos planos onde há uma ênfase ao céu, em prenúncios de chuva, que ocupam quase todo plano visual, filmado em angulação baixa que o destaca e amplia, ora vemos os monturos de

<sup>119</sup> Esses planos gerais lembram os planos de abertura do filme *Paris Texas* (1984), do cineasta alemão Win Wenders.

Imagens de *Estamira*, 2004.

Nessas imagens em plano geral, a câmera, que antes se aproximava para ocultar, mostrando apenas o detalhe, agora se distancia, ainda sem revelar a protagonista.

A lente grande angular curva o horizonte e cria o insólito “Planeta Estamira”.

Em *Paris Texas*, vemos o personagem caminhando em uma vasta área inóspita, vagando solitário pelo deserto. Num aparente surto, em introspecção silenciosa o personagem gradualmente retorna à família e à paternidade.



Imagem de *Paris Texas*, 1984.

lixo destacados, que tornam o céu discreto, um elemento pouco presente na paisagem. Há também a sobreposição de céu, serra e monturo de lixo. De qualquer forma, o céu é um elemento que se faz muito presente, compondo também esse universo cinematográfico da protagonista. Há uma interação entre o céu, a protagonista e a chuva que transforma a paisagem, alimenta o chorume e fragiliza o indivíduo – vemos o medo manifestado por um dos catadores amigos de Estamira quando um raio corta o céu.

Muito céu, muitas nuvens, presença da chuva e tempestades e, posteriormente, mar revolto –como o céu ao contrário– estão sempre muito presentes. O recurso dos elementos naturais, gradativamente desnaturalizados, parece uma forma também gradual de imersão do espectador no universo de Estamira, no mesmo registro de preparar o público espectador para a aproximação com a personagem.

Esse prólogo termina quando Estamira se veste, colocando sobre sua roupa uma vestimenta para o trabalho no lixão. De frente para a câmera, suspira balançando levemente a cabeça como se dissesse: estou pronta para começar meu trabalho e também o filme. O lixão é seu espaço de trabalho, sua roupa e seus pertences não são providenciados ou preparados para o filme. O ponto de partida é seu cotidiano, tempo e espaços doméstico e de trabalho.

Estamira empresta sua experiência particular ao filme e experiência, também na relação com o realizador, novas situações, e é a partir delas que pouco a pouco se mostra. Nesse sentido, o filme não é apenas o registro de seu cotidiano intercalado com entrevistas, mas sim o resultado do encontro e interação dela com indivíduos dispostos a vê-la e a ouvi-la – a equipe de filmagem –, transformando as imagens e sons captados em uma narrativa que, nesta tese, identificamos como documentário, gênero como o qual o filme também se apresenta.

Após o fim do prólogo, marcado pelo título do filme sobre céu azul filmado por câmera em movimento que acompanha o lixo carregado pelo vento, Estamira se apresenta, mostrando já uma



Imagens de *Estamira*, 2004.

O céu desnaturalizado, em prenúncio de chuva, torna-se ameaçador aos catadores de Gramacho.



cumplicidade e intimidade com a câmera, como alguém imbuída de uma missão: “*revelar somente a verdade*”. Curiosamente, “*revelar somente a verdade*”, algo que já foi pretensão de documentaristas e até um traço distintivo do documentário em relação à ficção, em certa concepção, aparece como a “missão” de Estamira<sup>120</sup> quando ela, com seu rosto em primeiro plano e o olhar que não se dirige ao seu interlocutor, descreve, primeiro ao documentarista e depois ao espectador, seu papel no mundo. Tal missão seria também pretensão e um princípio norteador na produção do documentário<sup>121</sup>? Nesse ponto da narrativa já sabemos que ela deseja essa interação com o espectador para realizar a contento sua missão.

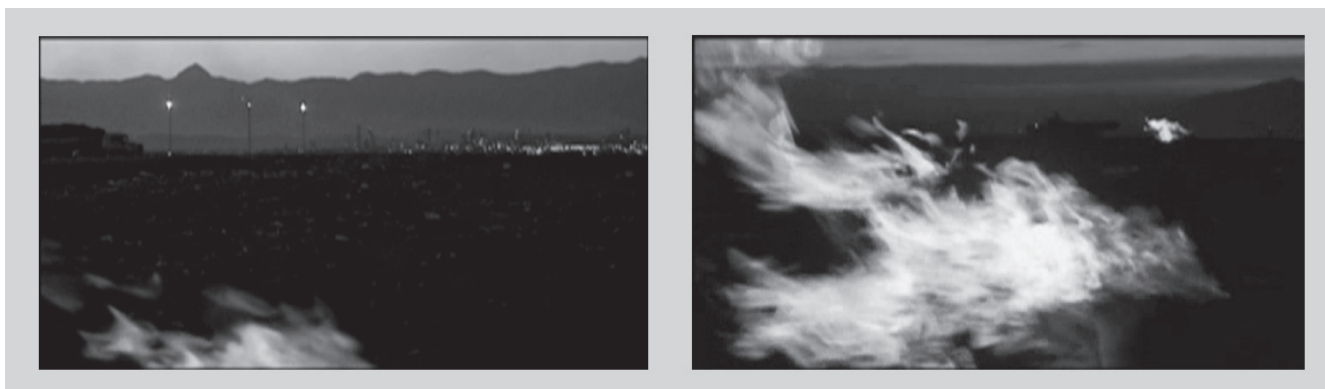
No início do filme, a construção do personagem e a do espaço acontecem simultaneamente. Estamira fala da paisagem enquanto a câmera, em plano geral, mostra o horizonte com sol ampliado e avermelhado, a serra do mar e a montanha de lixo do aterro em camadas no horizonte. Ela se apresenta em linguagem poética, resignificando seu nome ao descrever a paisagem: “*esta mar, esta paisagem, esta*

120 Quando empregarmos o nome Estamira em itálico, estaremos nos referindo ao filme, já Estamira grafado de modo normal é referência ao personagem protagonista do documentário.

121 Da mesma forma, talvez haja no percurso histórico do documentário o interesse e a convenção de tomar como personagens indivíduos que não são “comuns”, “ordinários”. Ou seja, o documentário muitas vezes partiu de um registro de fatos e indivíduos incomuns e tal escolha legítima o fato de realizar um documentário. O banal e o trivial não justificariam a produção de um filme. Nesta concepção, presente também na cobertura jornalística e nas reportagens televisivas, o fato e as pessoas extraordinárias é que devem ser objeto do olhar. Afirmamos isso porque no primeiro momento em que Estamira se dirige à câmera, ela afirma “vocês são comuns, eu não sou.”. Também no cinema Estamira não é comum. A história de *Estamira* não aparece como exemplo de superação como em *Socorro Nobre*, nem sequer pelo fato de ter sido filmado dessa forma.

Imagens de *Estamira*, 2004.

Estamira, em primeiro plano se mostra ao espectador e conta sua missão. Tal como *Socorro Nobre*, temos aqui a promoção estética da mulher anônima.



*serra, Estamira...*”. Intencionalmente ou não, fala seu nome como aquela que vê o que os outros não veem.

Imagens de labaredas de fogo expelidas por tubos (incinerador) do aterro, que queimam lixo – compostagem –, montadas com música que aumentam a intensidade dramática da cena podem ser interpretadas como uma tentativa de revelar internamente o personagem – seu perfil psicológico –, já que, em *off*, Estamira fala de si, de seus sentimentos, enquanto ouvimos som instrumental sobreposto com imagens noturnas das labaredas tremulando ao vento. Estamira não é uma mulher comum, como ela mesma afirma, entregue somente à luta pela subsistência no aterro sanitário. A personagem-título do filme se autorrefere como alguém incumbida de uma missão na terra, e é, nesta autorreferência, uma mulher que cumpre importante papel no mundo: “*sou a visão de todos os homens*”. Estamira é uma mulher em conflito, “*queima internamente*”, em ebulição ou combustão interna, com um olhar e uma linguagem singular, e que não está entregue somente à garantia de sua subsistência, embora isso possa parecer contraditório com sua vida concreta de catadora de lixo. Estamira tem uma “*missão*”, formula e explicita seu papel no mundo na interação com o cineasta e a câmera. Apresenta uma concepção da vida única e complexa, que, ao longo da análise desse documentário, procuraremos desvelar até os limites da representação cinematográfica.

Fruto da fermentação do lixo, o gás é consumido em chamas que dão aspecto infernal ao universo de Estamira.

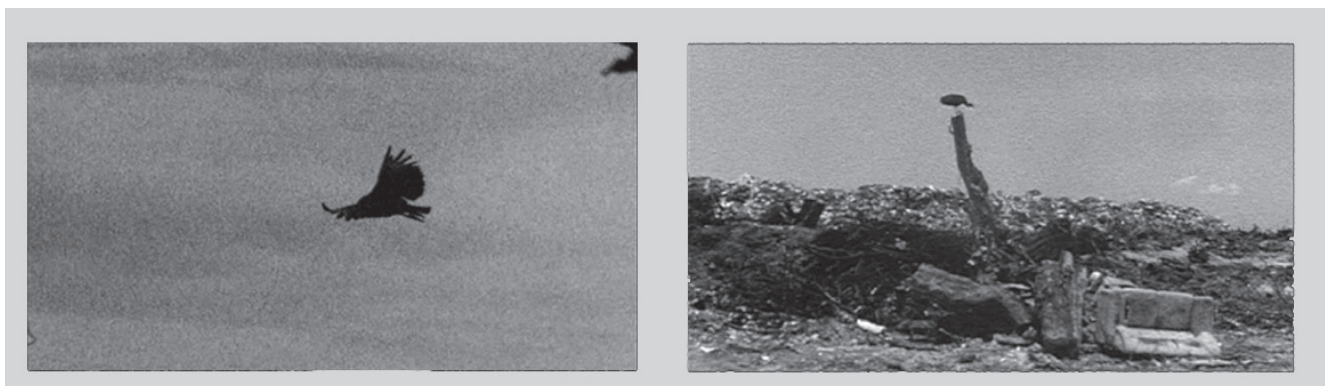
Imagens de *Estamira*, 2004.



Portanto, o espaço construído cinematograficamente, em alguns momentos do filme como esse que ora descrevemos, está em simbiose com o personagem, apresenta-se como parte de seu perfil e contribui na composição de sua personalidade. Estamira está integrada a ele, é e está neste lugar “há vinte anos”, apartado da cidade que aparece apenas ao fundo como um feixe de luzes no horizonte<sup>122</sup>. O que ocorre é que o universo de Estamira é recriado com a incorporação de elementos da natureza que se manifestam em imagem e som de forma contundente. Estamira está imersa num mundo próprio, feito da “natureza” do aterro sanitário e totalmente surreal.

Quando discorremos sobre o filme e apontamos o afastamento de uma representação naturalista e um movimento de construção de um espaço estetizado, acreditamos que essa opção de Marcos Prado, imbuído da difícil tarefa de explorar a miséria social e a loucura como objeto de seu documentário, se dê não como uma tentativa de embelezamento dignificante – como faz o fotógrafo Sebastião Salgado ao tomar, por exemplo, trabalhadores rurais do Movimento Sem Terra como objeto de seu olhar –, “mas

<sup>122</sup> Ao mesmo tempo tal afirmação é uma temeridade, pois poderia levar a ideia de que o lugar abjeto poderia transformar os indivíduos em seres abjetos. Não é o que vemos, e a análise do filme descarta por completo tal afirmação. Estamira não sucumbiu à insalubridade, é resistente, consciente do que significa trabalhar no aterro, consciente do absurdo da produção de lixo, e é excluída de uma categoria que poderíamos chamar de “pessoas comuns” ou anônimas.



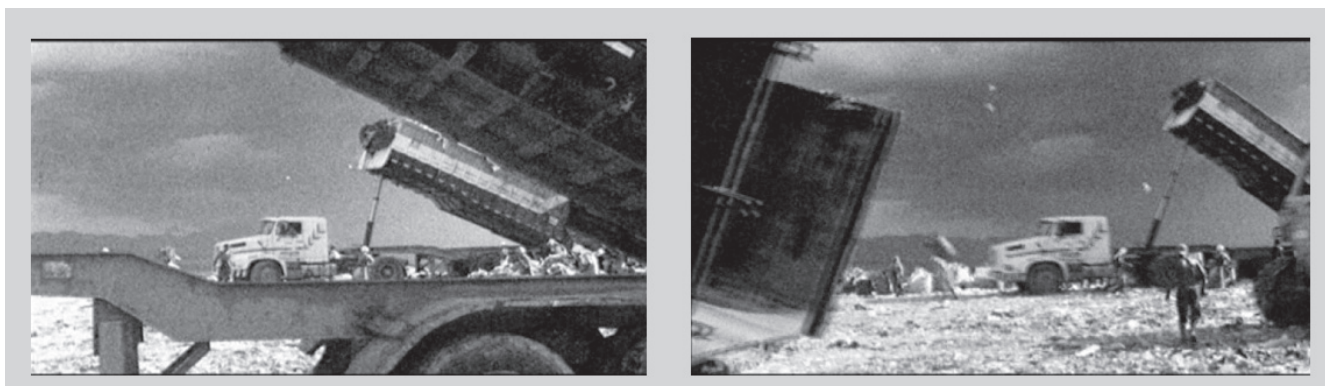
sim na certeza da necessidade de desnaturalizar o que não pode ser natural”<sup>123</sup>. Ou seja, diante de uma realidade trágica, insuportável, ao mesmo tempo naturalizada e embotada por se tornar corriqueira e banal aos nossos olhos – e explorada ao extremo nos meios de massa e talvez por isso, naturalizada –, o diretor, a partir da estetização do aterro sanitário, desnaturaliza o que, em nenhuma hipótese, pode ser considerado natural.

A razão e a loucura são elementos permanentes no filme, na sua instabilidade narrativa. Estamira não se mostra de uma única forma. Há devaneio e delírio e também uma lucidez esclarecedora. O filme não encobre o delírio, ao contrário, o acompanha. No entanto, são os momentos de lucidez, quando a personagem se torna inteligível e crível, que se fazem mais presentes. Atenua-se o delírio e destaca-se sua proximidade com a dita lucidez<sup>124</sup>.

Em *Estamira*, o estranhamento está presente. Não podemos falar em nome do público, mas sentimos e percebemos o quanto o filme é perturbador. Às vezes nos parece, entretanto, que a estetização

123 VALENTE, Eduardo (2009). Estamira: personagem herzogiana? (Revista Cinética, acesso em 16.08.09), referência normatizada. Nesse artigo, Valente aproxima Estamira de alguns personagens do cineasta alemão Werner Herzog, especialmente de Treadweel, personagem do documentário *O Homem Urso* que convive durante anos no Alasca com ursos na natureza selvagem. Assim como Estamira, Treadweel vive no limiar do que é considerado como loucura e como normalidade ao conviver perigosamente - sob risco iminente de morte - com ursos em região selvagem.

124 Há um esforço, dito pelo diretor, para dar credibilidade a sua personagem, qualificar sua argumentação, depoimento que reforça a idéia colocada no texto.



vsobrepõe-se à representação do cotidiano de Estamira (por si só perturbador), dada a trágica situação em que seres humanos convivem nesse universo putrefato e desolador. Isto é, impactante é a imagem estetizada que parece criar o “Planeta Estamira”, um lugar insólito, que não pertence a este mundo, mas onde sobrevivem seres humanos, que pela distância social possivelmente aplacam nosso desconforto.

Essa estetização nos faz pensar sobre a condição humana de uma forma distinta daquela pretendida por um filme naturalista. Estetização que não pretende um embelezamento desse universo, como já dissemos, mas que desnaturaliza o que não pode ser considerado natural, a tragédia social (VALENTE, 2009). Vemos em Estamira indivíduos minúsculos ameaçados por “seres” monstruosos (caminhões, guindastes etc.), que despejam toneladas de lixo transformado em alimento e digerido ali mesmo na disputa com urubus. Uma natureza ameaçadora com formas gigantescas, com uma ação sobre o ambiente que o torna ainda mais insólito. “Nós criamos este universo”, é o que parece nos dizer o filme. Nosso lixo doméstico alimenta o chorume que exala gases tóxicos aspirados por esses indivíduos. Nosso consumo desenfreado e alienado é que permite o surgimento desse lugar infernal, apocalíptico.

O aterro sanitário é o lugar do resto, da sobra, do elemento descartado, do imprestável – no sentido de não cumprir mais a função que originalmente foi destinado –, e é também o espaço de Estamira. Muitos de seus ocupantes parecem indivíduos envelhecidos pelo lugar e pelas condições

insalubres. Parecem porque vemos apenas o que o documentarista nos permite ver<sup>125</sup>, e, nessa “limpeza do real”<sup>126</sup> que é realizada, eles são os representantes desse lugar. Apesar da exclusão, hoje cumprem uma papel no processo produtivo relevante, pois sua atividade é necessária e estimulada indiretamente para o reaproveitamento do lixo. Mesmo assim, parecem “descartados” e à margem de um sistema econômico excludente, que tem o consumo como atividade primordial. Eles se misturam a objetos, à matéria orgânica e à própria paisagem renegada e distante da cidade “cartão-postal”, como ficou conhecida mundialmente a cidade do Rio de Janeiro.

Se nessas imagens iniciais algum espectador possa ter colocado sob suspeita a sanidade da personagem, dada à complexidade de sua linguagem e forma de expressão, tal suspeita é descartada por seu olhar lúcido<sup>127</sup> sobre a realidade que a cerca e sobre o espaço que tão bem conhece quando explica:

Isto aqui é um depósito dos restos... às vezes é só resto e às vezes vem também descuido... resto e descuido... quem revelou o homem como único condicional, ensinou ele a conservar as coisas, e conservar as coisas é proteger, lavar, limpar e usar mais, o quanto pode. Você tem sua camisa, você está suado, você não vai tirar sua camisa e jogar fora, você não pode fazer isso...

Descuido qualifica boa parte do que é descartado no aterro como algo valoroso que, por desprezo, falta de zelo, foi abandonado. E é nessa brecha do que foi descartado por descuido que os catadores encontram comida, roupa, materiais para construção de casas, entre outros objetos e resíduos

---

125 Como já dissemos anteriormente, o cinema não é entendido como uma janela transparente para o mundo, tampouco o documentário, que do ponto de vista estritamente cinematográfico não se diferencia da ficção, embora possamos falar em gêneros, pois é possível identificar elementos distintos, traços diferenciadores entre a ficção e o documentário, que, no entanto, não os excluem de uma categoria mais ampla que poderíamos chamar de representação cinematográfica.

126 Expressão utilizada por Jean Claude Bernadet no livro *Cineastas e Imagens do Povo* ao analisar o documentário *Viramundo* de Geraldo Sarno.

127 O olhar lúcido da protagonista, que aponta a irracionalidade do ser humano em relação ao lixo, reaparecerá de maneira contundente em sua crítica exasperada ao atendimento psiquiátrico a que foi submetida. Fala Estamira após o atendimento: “a doutora passou remédio pra raiva”, diz com sarcasmo, “ela é copiadora (...) eles estão fazendo sabe o quê? Dopando... esses remédios são dopantes... se eu sou louca visivelmente, naturalmente, quando tomo Diazepan fico ainda mais”, conclui a protagonista.



orgânicos. O patrimônio material de Estamira tem origem no lixo: o que veste, o que usa, o que come, tudo obteve desse espaço. A longa experiência da personagem no aterro permite tal reflexão e a formulação de uma crítica que aponta para a irracionalidade do ser humano, qual seja a de descartar o que tem valor, o que pode ser usado, o que resiste ao tempo, mas que se torna desprezível. Estamira aponta essa irracionalidade, tão evidente e óbvia e, nem por isso, tão difícil de vislumbrar. Nesse sentido, a irracionalidade não é o consumo de um produto descartado no lixo, mas sim o fato desse produto estar ali, produzido – extraído da natureza, embalado e desprezado. É nesse momento que Marcos Prado, o diretor do filme, apresenta ao espectador um dilema que nos cabe refletir: louca<sup>128</sup> é a protagonista ou o mundo em que vivemos? Contribuímos com essa irracionalidade – descartar o que tem valor – e, portanto, loucos somos nós? Nessa perspectiva, o filme é um documentário *stricto sensu*, isto é, apresenta e defende uma tese de forma enfática.

Estamira está, na maioria das vezes, inserida e sobreposta a imagens que estruturam o discurso para a produção de sentido que vai além de um significado que a protagonista quer construir. Ou seja, mesmo tomando a fala da protagonista como elemento fundamental na construção desse discurso, apenas na sobreposição às imagens é que ele se constitui e produz significados. Portanto, na composição com as imagens, surgem outros sentidos possíveis. Ainda nessas sequências iniciais do filme, Estamira, em *off*, expõe sua concepção de morte, o “desencarnar”, enquanto a câmera descobre um corpo de mulher nu e descoberto em meio ao lixo observado por catadores. Urubus sobrevoam o lugar, disputam restos orgânicos, enquanto observamos o cadáver, o que traz um caráter ainda mais dramático à cena. Pouco antes a câmera revelou também um cavalo morto sendo depositado no aterro por um guindaste. São essas imagens que compõem e preenchem a fala de Estamira e a sua visão de mundo.

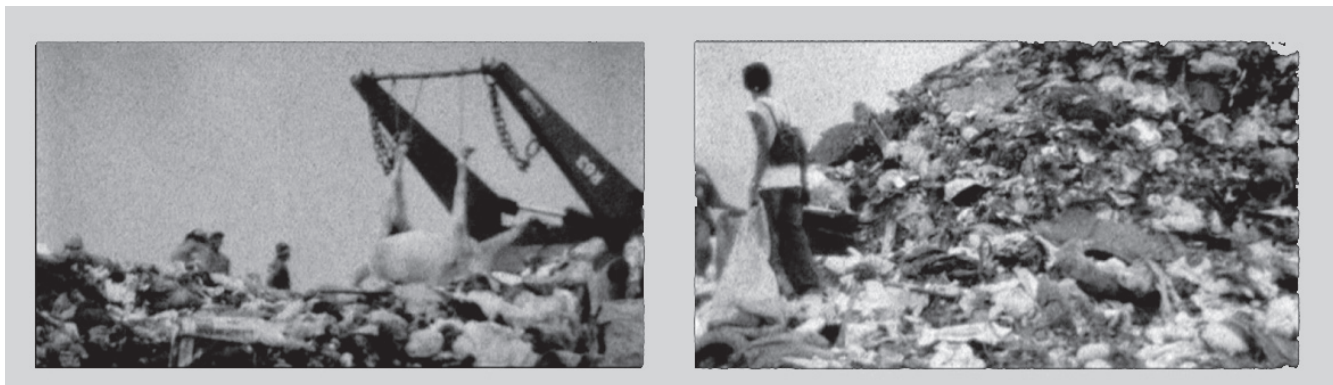
Corpos transformados em objetos, resíduos. O homem que descarta também é descartado

---

128 Estamira é diagnosticada como portadora de surtos psicóticos de acordo com laudo médico que a personagem recebe na unidade de saúde mental e que o filme registra.

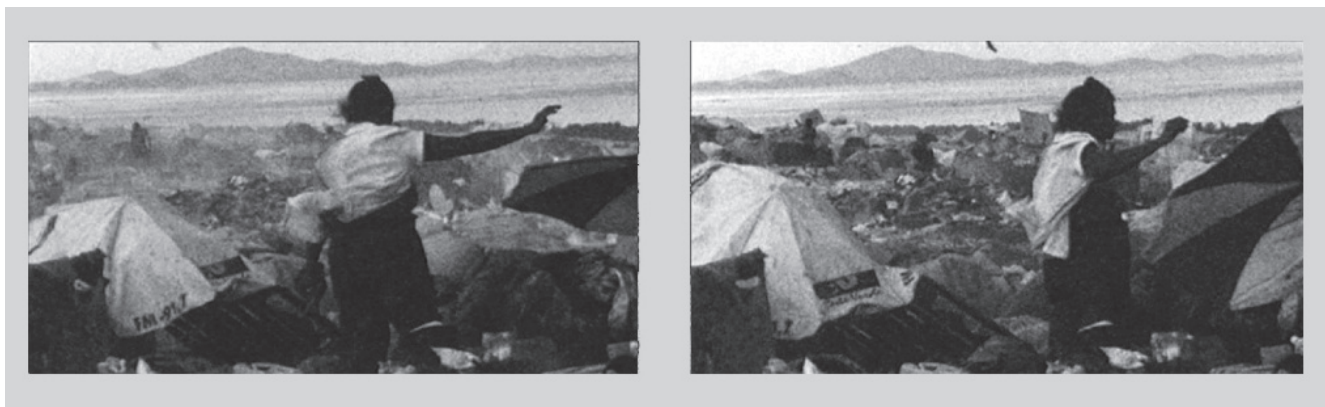
e essa banalização da vida, o desprezo do corpo, o abandono, o ser inexistente, compõe esse universo cinematográfico da protagonista. Da mesma forma, Estamira e os outros idosos também estão “depositados” no aterro e, em meios aos resíduos, sobrevivem nessa zona de exclusão, onde panelas e cadáveres coabitam:

Na construção do espaço, que tem o aterro como principal referência, muitas imagens desfilam: um homem negro filmado em *travelling* em movimento ao redor do personagem e que passa a mão sobre o rosto num gesto de fadiga, a sua roupa suja e manchada é revelada pelo olhar perscrutador da câmera; indivíduos que se aglomeram para apanhar lixo despejado por uma caçamba inclinada de caminhão; entre outras. Como já assinalado, tais imagens não têm somente a função de construção do espaço e uma descrição da aparência física e humana do lugar. As imagens estetizadas não procuram apenas ilustrar, caracterizar o lugar, mas sim compor com a fala de Estamira que questiona valores e condutas do ser humano. E é nessa montagem entre a fala da protagonista e as imagens do aterro que tensões e novos sentidos são criados. Isto é, a produção de sentido não vem apenas de um ou outro elemento, mas sim na sobreposição desses elementos. É dessa forma que o filme costura, amálgama e encadeia seu discurso. Na maioria das vezes, a fala de Estamira permanece em *off* e não é sincrônica, isto é, a captação de sua imagem no aterro se dá em momento distinto da gravação sonora. Ou seja, sua fala é muitas vezes uma



Imagens de *Estamira*, 2004.

Ao mostrar o corpo de uma mulher abandonado, parece-nos que o cineasta rompe o limiar que separa a imagem da iniquidade social da imagem grotesca. Rompe, ao não preservar o espectador daquilo que poderia apenas ser sugerido. Tal como o cavalo putrefato, abandonado no aterro, que vemos na segunda imagem.



voz sem corpo – diferente do que ocorre em *Socorro Nobre* – e sua narrativa avança ou circula no tempo e no espaço que nem sempre é aquele em que a protagonista está<sup>129</sup>.

Os fenômenos naturais – chuva, vento, nuvens carregadas, raios e trovões – sugerem, além da interação e simbiose, comunicação e até manipulação desses fenômenos. Um trovão precedido pela fala de Estamira em *off* que afirma ter “*poderes superiores*”. É sugerido que o grito da personagem “invoca” o trovão ou esbraveja contra ele. O mesmo ocorre com um plano médio do lixão onde vemos Estamira de perfil, filmada a meio corpo, em gesto com as duas mãos “*orientando o vento*”. A autorreferência como feiticeira, mas não “*perversa*”, complementa tal caracterização, bem como as considerações que Estamira faz sobre Deus – “*fui autorizada a revelar*” –, que sugerem uma Estamira que, definitivamente, não é uma mulher comum.

Outra possibilidade é pensar não em uma manipulação dos elementos, mas sim em uma rivalização ou embate com forças que regem o mundo e que, em alguns momentos, Estamira nomeia: “*é o trocadilho...*”. Neste sentido, não há invocação com a resposta (trovão) subsequente: há conflito e disputa de poder entre ela e tais elementos, há confronto entre Estamira e uma “*força superior*” com a

129 A apresentação formal da personagem ocorre quando, já dentro de seu “barraco”, Estamira fala à câmera no momento em que é questionada sobre sua vida. O lugar é identificado: Campo Grande, Rio de Janeiro. E a curta sequência tem início e fim a partir de um olhar externo onde vemos a fachada despojada do casebre de madeira.

qual rivaliza.

Ou seja, trata-se de uma narrativa documentária que tem como característica marcante a ambiguidade, que não permite um entendimento único por não se constituir em um discurso unívoco. Está repleto de sentidos muitas vezes contraditórios, ambíguos e que, por isso mesmo, possibilitam ao espectador uma pluralidade de interpretações. Ou numa posição tal que qualquer explicação plausível torna-se insustentável deixando o espectador à deriva. Dessa forma, se optarmos por perseguir o significado geral da obra, como espectadores, permaneceremos à deriva, sem ter onde ancorar interpretações definitivas, sem a convicção e a clareza cognitiva de como se posicionar em relação à personagem-título do filme. Vemos esse aspecto como um atributo de qualidade do documentário, pois dessa forma a interação que ele proporciona não se esgota.

As imagens do chorume – um pântano criado pelo acúmulo de lixo orgânico no aterro que reage produzindo gases tóxicos – compõem esse espaço de Estamira. Essa paisagem humanizada – indicada já pelo plano com tronco de árvore resistente em meio ao lixo que sugere a presença da natureza – é mostrada como paisagem “infernai”, “apocalíptica”, maléfica, dado o risco à saúde e a insalubridade existente. Contudo, a insalubridade também torna-se um elemento ambíguo, já que os problemas de saúde de Estamira não decorrem da vida no aterro. Pelo contrário, ela parece querer indicar que ali está segura. Tal insalubridade somada à ação das intempéries, que traz uma imagem de desolação – por exemplo, quando Estamira, sozinha, sob um temporal, sobe sofregamente um monte de lixo, onde os sacos têm uma presença maior –, completam a caracterização do aterro sanitário que recebe a maior parte do lixo produzido na cidade do Rio de Janeiro.

No último plano dessa sequência – natal do ano 2000 –, um plano geral a encerra: a câmera, com angulação baixa, observa Estamira voltando a sua casa. Vemos bem próximo à lente da câmera chamas coloridas que indicam a presença de gases, filmados de maneira a criar uma cortina de gases

que ocupa todo o campo visual, “preenchendo” ou tomando todo o ambiente onde os personagens estão inseridos. Convivem, respiram, sentem esse elemento que, nesse plano, ganha visibilidade enquanto observamos, através da cortina, Estamira, habituada a esse ambiente, caminhando em direção a sua casa com fala em *off* que compõe harmonicamente a cena:

Felizmente, graças aqui, eu tenho aquela casinha lá, aquele barraco, e eu acho sagrado meu barraco, abençoado, e eu tenho raiva de quem acha que é ruim, sai daqui e eu tenho pra onde descansar, isso que é a minha felicidade.

A apresentação da família no documentário ocorre gradativamente. Em um primeiro momento, ouvimos Carolina, a filha de Estamira, dentro de sua casa em Campo Grande, descrevendo um pouco da vida do falecido pai, ex-marido de Estamira, um imigrante italiano que se tornou mestre de obras no Rio de Janeiro. Em sua fala, revela dois momentos bem marcados da vida do casal e dos filhos: o primeiro harmônico, quando a família nuclear vivia aparentemente bem, e o segundo marcado por traições do marido e brigas que desembocavam em agressões físicas e ameaças entre Estamira e ele.

A fala de Carolina é montada com fotografias da família – pai, mãe e dois filhos, Carolina e Hernani, que também se encontra presente na casa de Estamira onde a cena é gravada. É o início de um processo de reconstituição da vida da personagem, realizada, nesse momento, a partir dos depoimentos



Paisagem infernal e apocalíptica em *Estamira*, 2004.

orais dos filhos e de fotografias do acervo pessoal da família que são inseridas na narrativa e que nos permitem, como espectadores, realizar também essa reconstituição. As fotografias são reveladoras dessa fase áurea da família – as crianças estão brincando, sorrindo, não há sinais exteriores de pobreza, como agora vemos na realização da entrevista –, embora os fatos narrados pela filha, num segundo momento, como já dissemos, sejam de conflito.

Algumas considerações sobre esse ponto da narrativa. A primeira é a de que, como quase em todo o filme, os personagens falam provocados pela equipe de filmagem, e a saída de Estamira da sala onde as imagens e sons estão sendo gravados abre uma brecha para uma fala dos filhos que só é possível na ausência da mãe. Para Carolina, Estamira “*não é 100% louca*”, afirmando, pela negação, que há um grau de insanidade significativo. Já para o filho Hernani, o problema de sua mãe é de “*sistema nervoso*”, seja lá o que isso possa significar. Além disso, Carolina expõe a divergência entre ela e o irmão quanto ao tratamento que deve ser dado a Estamira: de seu ponto de vista, a internação em qualquer instituição psiquiátrica não é desejável, enquanto para o irmão a internação, a sedação e a segregação do convívio social – que já ocorreu e que o filme ainda revelará – apresenta-se como alternativa viável. A equipe, nesse momento, coloca-se como interlocutora confidente dos filhos, que não apresentam de maneira mais precisa e inteligível os supostos problemas de saúde mental de sua mãe.

O diálogo entre mãe e filha transforma-se em discussão acalorada quando a filha, referindo-se à mãe, afirma que “*ela é contra Jesus e Deus*”. Essa acusação se transforma em um elemento disparador de uma fúria de Estamira que, gradativamente, vai se tornando inteligível ao longo do filme, dadas as inúmeras vezes em que esse tema emerge seguido de manifestação violenta da protagonista, uma violência verbal que expõe revolta e uma concepção particular de crença e descrença religiosa. Esse diálogo que se torna tenso, e que a filha procura interromper, acaba por revelar uma crítica violenta de Estamira à religião, à crença em Deus, à importância da bíblia, manifestando uma revolta e uma crítica

demolidora seja ao Deus católico ou evangélico.

Após a apresentação da família, cuja reconstituição não se encerra nessa sequência finalizada com a fala em off da filha destacando os momentos de prosperidade, que duraram até as brigas e a expulsão de Estamira e dos filhos da casa do pai, um corte é precedido por um plano em que a câmera exibe um endereço escrito na parede – provavelmente da antiga casa – e depois em movimento descendente mostra um fluxo de água da chuva no meio-fio, que parece representar a expulsão. Em seguida voltamos ao lixão (destino do fluxo de água e, portanto, da família?), onde acompanharemos novo diálogo que vem em continuidade ao tema família, tratado anteriormente. Sentada no chão ao lado de homem negro, companheiro de trabalho no aterro, Estamira diz que gostaria de se casar com ele, caso não fosse casada, e o homem, mostrando reciprocidade, afirma o mesmo desejo e o mesmo empecilho, ser casado. Já o outro amigo, também catados, diz ter se casado muitas vezes e agora preferir ficar só, o que é seguido de chacota de Estamira que o provoca: *“na punheta?”*.

Nesse caso, a montagem e a construção da narrativa avançam no tema e no tempo, mostrando a nova família que se formou no lixão.

De volta ao aterro e na companhia dos amigos, Estamira sentada canta uma música que parece



A jovem Estamira e sua família.

Imagens de *Estamira*, 2004.

de origem italiana, nacionalidade de seu ex-marido. Ela chora e, em seguida, solta sua verve virulenta contra o falecido marido. A construção da narrativa com fotografia do casal em momento feliz e depois apenas a fotografia de Leopoldo, intercalada com os impropérios da protagonista, não deixa dúvida sobre o alvo de seu ódio e mágoa.

Finalmente, encerrando esse bloco narrativo composto por algumas sequências, ouvimos em *off* o canto triste da protagonista enquanto, em preto e branco, imagens de dois cães disputando uma boneca de pano no lixão encerram a representação desse drama familiar de Estamira, com consequências até os dias atuais. A disputa entre os cães pode ser uma metáfora do conflito conjugal que tanto marcou a vida da personagem.

No entanto, é no depoimento de Carolina, dado provavelmente sem a presença de Estamira, que o espectador toma conhecimento do percurso trágico da personagem a partir da narração de fatos pregressos, como os estupros sofridos por ela. Carolina descreve sua mãe, antes dos eventos trágicos, como uma mulher extremamente religiosa e que interpretou tais eventos como provações num período que não havia qualquer manifestação de problemas de saúde mental de Estamira. O divisor de águas foi o início das alucinações e de visões da personagem, interpretadas pelos filhos como loucura. O que podemos inferir da descrença verbalizada por ela, da crítica violenta a Deus recorrente em seus discursos,



Nova família do lixão.

Imagens de *Estamira*, 2004.



é que tal descrença e revolta estão diretamente relacionadas a esses eventos narrados pela filha e que, se podem provocar uma relação empática, consternação e compaixão no espectador, não parecem fazer o mesmo com os filhos.

Carolina, em *off*, descreve o delírio persecutório de sua mãe que afirmava estar sendo seguida nos lugares por onde andava, enquanto um plano com imagem de seu casebre observado por alguém entre as folhagens – uma câmera subjetiva simulando um olhar que espreita a casa de Estamira – ilustra e complementa sua fala, numa correspondência entre imagem e som. As imagens compõem com a fala em *off* de Carolina, criando uma profusão de significados e sensações que extrapolam qualquer ideia de sentido único ou de um discurso unívoco do filme.

A desistência de Deus, a virada de Estamira, o delírio que desemboca na crítica à religião, se para os filhos são sinais evidentes de loucura, a narrativa do filme abre espaço para novos significados, quais sejam, de olhar lúcido sobre a (in)existência de Deus. A lucidez demonstrada por seu olhar sobre o aterro sanitário e o comportamento do ser humano em relação ao lixo, no entanto, é que se apresentam como principais componentes desse discurso.

A reconstituição biográfica<sup>130</sup> da personagem oferece ao público espectador elementos fundamentais da vida pregressa da protagonista, dando lógica e inteligibilidade às suas ações. A descrição de fatos – experiências traumáticas, que supostamente desencadearam comportamentos fora de um padrão de normalidade socialmente aceito – é associada e relacionada ao início de uma fase marcada por comportamentos “anormais”.

Nas sequências dedicadas a essa reconstituição, o espectador compreende a cólera de Estamira, o que contribui para o estabelecimento de uma relação empática entre espectador e a personagem, que

130 Tal como observamos no documentário de longa-metragem *Ônibus 174* de José Padilha, produtor de *Estamira*.



Imagens de *Ônibus 174* de José Padilha, 2004.

Nesse documentário, o jovem Sandro, sobrevivente da chacina de meninos da Candelária no Rio de Janeiro, tem sua biografia reconstituída. De vida marcada por tragédias, se torna o sequestrador do ônibus 174, evento que ganhou repercussão nacional, particularmente em razão da cobertura telejornalística em tempo real na TV aberta. Nesse filme, é possível afirmar que, apesar da criminalização do popular - expressão adotada por Ramos (2008), que vê tal tendência na produção contemporânea de documentários brasileiros - há uma humanização do “monstro” que a mídia apresentou ao vivo a toda a sociedade. Pelo movimento do filme em mostrar as violências que o vitimizaram, podemos verificar um esforço – tal como em *Socorro Nobre* – de “absolvição” de Sandro.

é ,de certa forma, vitimizada e que reage à violência a que foi submetida (prostituição infantil, estupro, internação compulsória etc.) com violência verbal contra a família e a própria vida<sup>131</sup>.

Talvez resida aí a necessidade de explicar Estamira, esclarecer ao espectador que essa cólera não é gratuita, que a protagonista tem suas razões para destilar seu ódio em relação ao filho, entre outros personagens direta ou indiretamente envolvidos na trama, como reação a esses fatos pregressos em que ela foi vista como “bicho”, “mordendo” e sendo amarrada de acordo com a descrição de Hernani. Nessa linha, podemos afirmar que o diretor se compadece<sup>132</sup> (comiseração) e “absolve” a protagonista no sentido de explicar que tal violência verbal não é gratuita, mas sim reativa e necessária dada a violência anterior a que foi submetida. Cinematograficamente, essa cólera é representada com o uso recorrente do enquadramento fechado no rosto de Estamira e do plano de detalhe que compõe a expressão de fúria e também, em alguns casos, de ausência.

O filme alterna situações em que a normalidade e a anormalidade oscilam na representação do cotidiano da protagonista. A montagem de uma sequência em que Estamira, num aparente surto, pronuncia palavras e números ininteligíveis como se estivesse se comunicando com alguém – inclusive através de um aparelho encontrado no aterro – contrasta com o registro de sua ida a um centro de assistência psicossocial da prefeitura de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, uma atividade cotidiana que faz com regularidade, sozinha, e que atesta a normalidade de suas ações. Embora a busca por auxílio médico ateste a necessidade por uma assistência e indique que deve haver alguma patologia, no campo da saúde mental, que a psiquiatria deve cuidar.

Tal como na sequência em que os filhos de Estamira são apresentados e a eles é dada a oportunidade de falar à câmera, que se coloca como interlocutora confidencial, pois naquele momento

---

131 No documentário, a cólera de Estamira é precedida pelo relato do filho que descreve sua tentativa de interná-la compulsoriamente num manicômio.

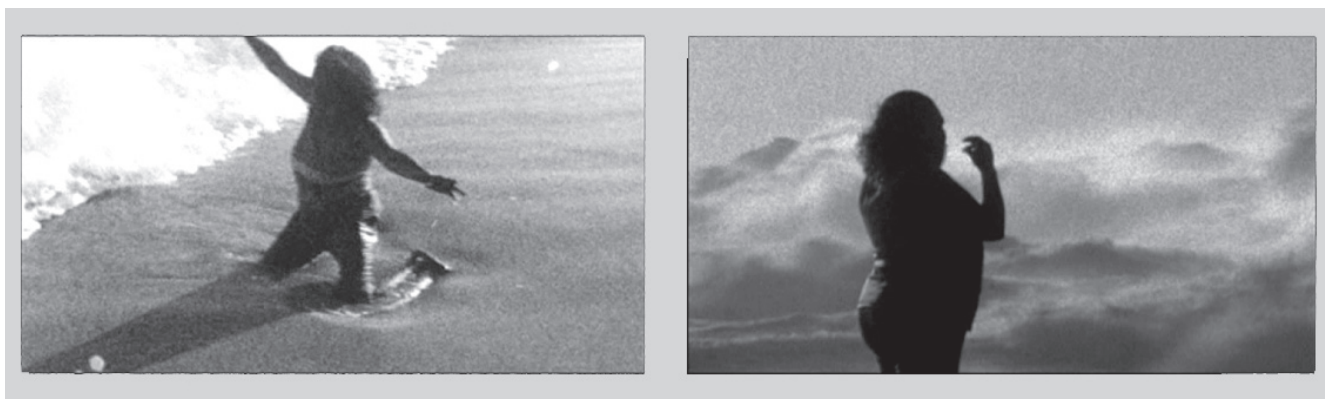
132 Compaixão e absolvição que vemos em *Socorro Nobre*.

Estamira estava ausente da sala, na aparição de Maria Rita, filha adotiva de Estamira, a tomada (captação de imagem e som de forma sincrônica) se dá da mesma maneira. Dessa forma, a câmera (diretor e equipe) não se coloca como um sujeito oculto, pois os personagens presentes no momento da tomada – Estamira, seu filho e neta – reagem a sua presença e se dirigem a ela falando diretamente. Além disso, a câmera se movimenta com aparente liberdade e desenvoltura dentro da casa de Estamira e acompanha mais um momento de cólera da protagonista, quando sua fala cheia de impropérios sobrepõe-se à fala de seu filho que lê trechos da Bíblia (o apocalipse do Novo Testamento) num diálogo de “surdos”, que se encerra com o filho indo embora insultado violentamente pela mãe. A referência ao apocalipse bíblico, recorrente no filme, parece compor em variados momentos da narrativa com imagens do aterro que, na estetização do espaço, explora formas da paisagem humana e física que acabam por representá-lo<sup>133</sup>.

As mazelas representadas parecem vistas por uma “lupa” que destaca e amplia as iniquidades sociais, as coisas abjetas, desoladoras, subumanas e degradantes. Pode torna-se o filme, dessa forma, um instrumento de crítica social para conscientizar seus pares – público da classe média –, os únicos que certamente assistirão ao filme? E para nós, educadores, como ele pode ser apropriado?

---

<sup>133</sup> Maria Rita, filha de Estamira – a adoção traz compaixão a Estamira, pois ela se mostra terna, afetuosa e é vista como uma grande mãe pela filha.



## A CENA RITUALIZADA

A sequência final segue a mesma proposta estética presente em todo filme. Na praia, Estamira em imagens filmadas em suporte *Super 8* (8mm), preto e branco, granuladas, tal como na abertura, quando invoca o raio, orienta o vento e agora incita e rivaliza com o mar, a personagem ganha uma excepcionalidade decorrente de todo o percurso no interior da narrativa cinematográfica. É “colocada” ou “se coloca” de frente ao mar, que aparece no mesmo plano ou editado em contra plano como num diálogo. Ou ainda observada de costas com mar revolto ao fundo que, assim como as labaredas de fogo e o próprio sol, tomam volume e um movimento extraordinário, gigantesco, incomum.

A despeito da ambiguidade da narrativa, o filme parece sugerir embate com os elementos da natureza pela protagonista e seu traço incomum se manifesta justamente aí, na sua interação com o fogo, o vento, a chuva e agora o mar, e uma suposta capacidade de transformação do espaço que reage a sua presença, confrontando-a.

Estamira gesticula para o mar enquanto ondas se chocam em movimento contrário criando formas imensas que a tornam diminuta. Vemos apenas sua silhueta de costas e o mar “assustador” atrás e acima. Em *off*, ouvimos sua voz que diz “*tudo que é imaginário tem, existe, é*”, frase que depois é apropriada como um subtítulo do filme em cópia em DVD, distribuída comercialmente. O que vemos aqui, portanto, é uma ritualização da cena na interação da personagem com o mar, elemento vivo que se manifesta.

Contraditoriamente, poderíamos associar o movimento do mar com uma descrição de seu pensamento “efervescente”, ou seja, o mar como tradução de seu pensamento<sup>134</sup>, a representação de um frenesi incontrolado, de uma torrente vertiginosa de pensamentos e sentimentos inquietos, desesperados. O que permanece, no entanto, é a ambiguidade.

O filme se abre a múltiplas interpretações e análises, acompanhando de certa forma um assunto que parece pautar questões prementes da pós-modernidade, nesse caso, a crise ambiental e as consequências de um modelo de desenvolvimento que não se mostrou sustentável do ponto de vista ambiental, já que arrasa os recursos naturais do planeta, e do ponto de vista humano\social, pois cria iniquidades sociais como essa que vemos no universo cinematográfico de Estamira.

O que nos parece nesta análise de *Estamira* é que o diretor busca uma alteridade<sup>135</sup> quando toma como objeto de seu olhar alguém que não pertence a sua classe social, e opta movido por um interesse de investigação, por um espaço – o aterro sanitário – que não é o seu espaço e nele convive um longo período (quatro anos segundo seu depoimento) numa atitude investigativa. Isto é, um diretor de classe média, incluído e, portanto, detentor dos meios técnicos para criar uma representação cinematográfica

134 Em determinado momento, Estamira fala “Minha cabeça parece um copo cheio de sonrisal... fervendo assim”.

135 Nesse documentário, há grande abertura do eu (cineasta) para o outro (personagem), “com uma forte colocação pessoal do outro e retraimento de quem enuncia a narrativa”. Ramos (2008) afirma isso em relação a Eduardo Coutinho que, ao realizar filmes como Santo Forte, Babilônia 2000, Edifício Master, Peões etc., constrói narrativas a partir de depoimentos livres, porém mediados pelo diretor que estimula, provoca e registra o encontro.

e que procura a alteridade popular, o “outro”, que pode provocar mais estranhamento – pela distância social dele e de seu público, que integra a mesma classe – do que reconhecimento e identificação.

Esse embate com a alteridade também pode ser feito pelo público com *Estamira*. Podemos tomá-lo para estabelecer uma aproximação com a diversidade: outro espaço urbano, outra classe social, outra lógica, outra linguagem. Estamira é negra, mulher sujeita à invisibilidade. Independentemente do que busca o diretor, podemos pensar que esse “outro” pode afastar o público por este não lidar bem com uma diferença que incomoda ou inquieta, por exemplo, a loucura. Preferimos pensar contrariamente, pois acreditamos em uma leitura que coloca o desafio de aproximação na diversidade, o que esperamos de todo educador, além da disposição para tal. Apostamos que pode haver um reconhecimento da diferença: uma mulher sujeita à invisibilidade social, marginalizada, louca? E que, ao invés de nos afastar, nos provoca empatia por sua singularidade, e na medida em que sua existência é assumida como ato heroico, embora Estamira esteja distante – e seja até antagônica – do exemplo de superação de Socorro Nobre. Dessa forma, por não sucumbir à insanidade e à exclusão social e por explicitar sua concepção de mundo – com a qual nos identificamos –, apontando a irracionalidade do ser humano no que diz respeito ao consumo e ao descarte de bens materiais, Estamira abre possibilidades para o “exercício” da alteridade.

Estamira, “descartada” no aterro, conquista espaço com o filme para sua expressão e faz uso do cinema como canal para manifestação de sua revolta, lembrando que ela mesma “convocou” o diretor a realizar o filme (*sua missão é revelar a minha missão*). Estamira assume de certa forma a autoria do filme, falando sobre seus interesses em relação ao relato de vida que se quer contar, a personagem que se quer construir. E o filme, também de certa forma, a tira do anonimato e faz com que ela ganhe certa projeção para que sua “missão” seja revelada. Ao mesmo tempo, permite ao diretor “exercitar” a alteridade movida, talvez, por uma consciência da desigualdade social.

Ver *Estamira* a partir da busca pelo outro, pelo impulso para superar a distância social,

aproximando-se de quem eu não “sou”, não me assemelho, não compartilho ideais e valores, o “outro” que assume uma posição explicitamente desfavorável se comparado ao universo burguês, das classes incluídas, daqueles que têm os meios expressivos para a construção de uma representação cinematográfica, nos parece um caminho que pode nos levar à predisposição ao cinema brasileiro e ao embate com a diversidade que ele comporta.

A presença de Estamira transforma o espaço, e sua construção cinematográfica procura caracterizar esse espaço a partir de sua fala, de seu olhar, de uma interação com outros indivíduos, a família que se constituiu no aterro sanitário em Gramacho. Como se o cinema pudesse mostrar a paisagem tal como a personagem a vê, transformada pela sua presença. Se em *Socorro Nobre* o sofrimento interior de Kracjberg aparece representado na paisagem, em *Estamira*, de forma análoga, os elementos naturais, como já dissemos, são também parte integrante de seu universo.

Podemos pensar como faz Avellar (1998), a partir da ideia de uma geografia cinematográfica em oposição a uma geografia do real, quando se refere à *Central do Brasil* de Walter Salles e vê o sertão nordestino como representação cinematográfica do Brasil. Entre o real do país e o real do cinema, o Brasil de Salles é o do interior onde a compaixão e o humanismo do sertão, das coisas simples, das pessoas anônimas, como *Socorro Nobre*, que trazem experiências de superação. Em *Estamira*, essa geografia ou natureza cinematográfica é a do aterro, miserável, do abandono, e que Estamira aponta, de maneira ambígua, como um lugar de grande apreço, pois é “seu” lugar, de sua família e de seu trabalho. O aterro é também representação de um Brasil apocalíptico, sentenciado por ela, quando afirma “a solução é tirar todos esses homens daí e colocar outros no lugar”. Homens, mulheres e crianças aparecem entre chamas e gases, carregando enormes sacos de lixo, à mercê das intempéries. Nesse caso, a estetização se sobrepõe à imagem já aterradora de um cotidiano sem “filtros”.

Psiquiatras, psicanalistas e psicólogos <sup>136</sup>, que assistiram ao documentário e escreveram sobre Estamira, se referem a ela como especialistas conhecedores de sua experiência, da sua esquizofrenia, de seus surtos psicóticos, da importância da herança genética de sua mãe – também portadora de distúrbios mentais – e outros aspectos. Escrevem, referindo-se a Estamira, não apenas como personagem de um documentário, mas sim como uma mulher “real”, cuja vida se tornou emblemática da maneira como a saúde pública atende e trata pessoas com problemas psiquiátricos. Emblemática porque sua experiência particular é generalizada e tomada como referência, exemplo, para um aspecto geral que ocorre com a coletividade.

Ou seja, tomamos o filme para falar da nossa realidade sem definir claramente – e talvez não seja necessário – o limite entre a representação cinematográfica e o que chamamos de realidade. Referimo-nos a instituições sociais, poder público, família etc. ao falar do filme porque estão ali representados. Não se trata, nessa argumentação, de buscar o que é real e o que não é no documentário, ou o que é verídico ou apenas verossimilhante. É uma discussão infrutífera, não há necessidade de nos ancorarmos numa verdade. Trata-se de ter alguma ideia de quanto podemos conhecer o personagem que se apresenta e nos é apresentado pelo documentarista e por ele próprio a partir da representação cinematográfica, seja na ficção, no documentário ou em qualquer outro gênero.

O fato de não haver clareza cognitiva por parte do espectador diante da instabilidade da narrativa e da própria protagonista – uma mulher que não se define de maneira única ou exclusiva – o coloca à deriva e nos leva a afirmar que a predisposição, neste caso, pode ser criada justamente pelo desafio de enfrentamento ou embate com essa instabilidade, além do “exercício” da alteridade já referenciado.

E, além disso, na aposta de reconhecimento na diferença e no desafio de aproximação na diversidade. Diversidade pela distância social, como já falamos, e principalmente pela confrontação

136 Antonio Lancetti, psicólogo; Paulo Amarante, psicanalista; Edmar Oliveira, médico psiquiatra; Fábio Araújo, psicólogo; e Liane Barros, psicanalista. Depoimentos disponíveis no site [www.estamira.com.br](http://www.estamira.com.br). Acesso em 22.01.2010.



(estar diante de) com a loucura, diante de um personagem que vive em um universo e tem uma concepção de mundo, que não pode ser decifrado ou explicado pelo espectador, diante de uma performance que, apesar do nosso estranhamento e inquietude, nos convoca e nos desafia à aproximação da diversidade, de um universo apresentado a partir de uma lógica e linguagem singular, autêntica.

*Estamira* se destaca por sua singularidade, pela ausência de uma comunicação fácil com o espectador, pela instabilidade que não permite uma descrição fácil da protagonista. Assim a questão premente no filme não são apenas as estratégias de sobrevivência em situação adversa no lixão, mas sim a representação de uma concepção de mundo absolutamente particular e explicitada por uma linguagem única e coerente dentro de seu sistema de significação ou universo semântico.

Por essa característica é que o filme possui como atributo o potencial de envolvimento com o público de professores, ou seja, por representar a diversidade sob vários aspectos, permite o “exercício da alteridade”, colocando diante de nossos olhos o desafio de aproximação com o diferente e a possibilidade - muito fértil do ponto de vista educacional - de reconhecimento na diferença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da filmografia nacional e a aposta nessa produção como elemento de aproximação entre diversos, motivou, em boa medida, esta pesquisa de doutorado. E a própria diversidade presente nessa filmografia, nos fez ver potencial dos filmes na educação.

No desenvolvimento dessa tese, tratamos de uma memória construída pelos filmes, e tomamos historicamente o cinema brasileiro, sua linguagem e sua singularidade como expressão de sentidos. Destacamos seu estado marginal, do ponto de vista do mercado, e o fato de estar relegado a ser uma “minoridade cultural” - de acordo com a expressão criada por Canclini (2004) - frente à audiência massiva de produção estrangeira.

Quando falamos em representação cinematográfica, incluímos aí filmes que fazem uma crítica

---

político-social, uma reconstituição histórica ou um retrato da contemporaneidade, entre outras formas de representação. Ou, simplesmente, narram histórias que queremos ver, ouvir e que nos emocionam. E, no processo de fruição, alimentamos essas narrativas com as nossas próprias ficções.

A percepção do estado marginal do cinema brasileiro, à época da realização das ações (2000-2005), nos mobilizou a pensar caminhos para a democratização do acesso a cinematografia brasileira e, a constituição de acervos em escolas públicas, nos pareceu uma ação inicial necessária. Ao mesmo tempo em que víamos o potencial dos filmes em ambientes de aprendizagem, particularmente na formação de professores.

A urgência da defesa da escola pública e a parceria no Terceiro Setor com outras instituições públicas e privadas, bem como o aporte de recursos, criaram condições para uma intervenção nas escolas e a formação de uma rede com muitos atores. Ao desenvolver a pesquisa, queríamos revisitar essas ações, não para apontar equívocos ou incongruências do que fizemos, mas sim para lançar um novo olhar para o cinema brasileiro a partir desta experiência. Perceber que, ter passado por ela, nos trouxe uma nova maneira de pensar e aproximar o cinema da educação.

Assim, a idéia de ampliação do repertório e melhoria da educação pública, aproximando o legado cultural do cinema brasileiro aos currículos escolares, e criando condições para expressão audiovisual de professores e alunos, foi ganhando força.

A vivência dos professores com o projeto (CVBE 2000-2005) despertou um olhar para o filme como obra construída e que traz as marcas desta construção afastando-se assim de um olhar para o cinema – especialmente o documentário – como janela transparente para mundo. Reforçou também a crença de que a análise de um filme poderia elucidar questões sobre seu objeto, a idéia de que sua desconstrução nos ampliaria o conhecimento sobre ele e sobre a própria linguagem audiovisual que o expressa. Embora

tenham sido preocupações que partiram mais de nós formadores do que dos professores.

Queríamos compartilhar com professores a admiração por filmes nacionais que nos emocionam, são influentes de nossa percepção da vida política, social, e, principalmente, por expressarem elementos da cultura brasileira, muito valorizados por nós. Seguíamos um recorte nacional e os filmes se tornaram, para nós, constituintes do que chamamos de identidade. Nos referimos a eles para falar da história e da cultura do país. Integram nosso quadro de referências e estimulam uma percepção que se formou a partir de “certa” filmografia. Convivemos com inúmeras representações e nos reportamos a elas para pensar e interpretar o Brasil.

Ao mesmo tempo constatávamos que esta expressiva produção nacional era desconhecida dos professores e gestores de escolas públicas cuja convivência, ao longo do desenvolvimento das ações, foi da maior importância para nosso percurso profissional. Entretanto, o que chamávamos de “desconhecimento”, trazia um sentido de ausência, quando podia significar, na verdade, uma diferença de repertório, gostos e preferências entre nós e o público de professores.

À época do projeto havia também o interesse de se apropriar do cinema como instrumento de leitura crítica da mídia, em uma sociedade marcada pela onipresença dos meios de comunicação de massa e da hegemonia da comunicação audiovisual - na linha educativa já referenciada nesta tese que tem Matellart (1987) e pesquisadores da Escola de Comunicações e Artes como referências. Desta forma, a análise dos filmes revelaria a “escritura” do “texto audiovisual” e, portanto, permitiria a identificação das manipulações, das associações, dos estereótipos, das representações raciais, enfim, dos valores e das ideologias nele presentes. Por trás desta preocupação, também a de uma atualização do professor que não podia mais ignorar a construção cotidiana da realidade pelos meios de comunicação de massa.

Ter essa experiência nos permite apontar outras formas de aproximação com os filmes. Talvez

isto legitime o relato refletido sobre as ações realizadas. Ou seja, o que temos hoje é a percepção da potência de representação do cinema - muito diferente da literatura, do teatro ou de outra forma de expressão, obviamente sem nenhuma hierarquização - por sua característica de reunir elementos através de imagens e sons que “recriam o mundo” compondo uma comunicação sensorial que permite, no espaço escolar, uma fruição coletiva e debatida, e por colocar o público diante de uma representação do real que o mobiliza para a reflexão. Esta é sua singularidade.

Por essa razão destacamos nesta tese “procedimentos” que potencializam e outros que despotencializam os filmes, e, neste último caso, quando são apenas instrumentos para desenvolver componentes curriculares.

Hoje, procuramos ocupar um lugar intermediário entre o público e os filmes, para estimular, na maioria das vezes, uma aproximação com a diversidade, situações, fatos, indivíduos e experiências distintas e distantes de nosso cotidiano, e que abrem brechas para um reconhecimento na diferença. E, aproximando os diversos, criar uma predisposição dos professores ao cinema brasileiro.

Esta predisposição ao cinema e, quiçá, ao “outro” – tendo em vista que este “outro” compartilha a mesma nacionalidade por conta da opção por nossa filmografia – pode significar um desafio instigante a educadores. Esta predisposição é triangular: há os filmes, nós mediadores e o público de professores que experenciam o cinema e cuja fruição das obras sempre se dá – retomando o princípio de Aumont (1995) - com a sobreposição de nossas vozes, percepções e interpretações. Tal mediação não deve ocorrer para traduzir as obras a um público de leigos, como já dissemos, mas sim para potencializar sua recepção. Ou, como afirma Bazin (apud Labaki, 2002) para ampliar o impacto da obra na sensibilidade e inteligência do espectador.

Nesta tese, as interpretações dos filmes não foram pautadas por referências disciplinares

ocurriculares, bem como não buscamos uma interpretação definitiva das obras. Apostamos numa educação audiovisual, pois acreditamos na potência da percepção coletiva no processo de análise, a partir da valorização e ampliação dos diferentes olhares. Entendendo que a análise não deve buscar uma suposta essência do filme onde desembocariam todas as análises que, ao fim e ao cabo, a encontrariam. Não compartilhamos desta idéia. Toda análise é parcial, pode levar a caminhos únicos, num processo em que há constituição e movimentação de repertório e que, no desafio de enfrentamento com os filmes – embate com as imagens – pode mobilizar habilidades cognitivas, emoções, formar valores e chegar a lugares não previstos e, muitas vezes não buscados. E a incompletude, é característica fundamental do processo.

A inflexão na pesquisa - que partiu da análise de ações desenvolvidas com o cinema nacional em escolas públicas para a análise filmica - é uma escolha metodológica que se justifica pela convicção de que, a imersão nos filmes – a interação, o embate, a fruição atenta – pode nos trazer a singularidade do cinema apontada anteriormente, potencializá-lo e, sobretudo, indicar como podemos criar uma predisposição no público para uma aproximação com a produção nacional e, conseqüentemente, com a diversidade de temas representados nessa filmografia.

Os dois filmes escolhidos para análise, *Socorro Nobre* de Walter Salles, 1995, e *Estamira*, 2004, de Marcos Prado, documentários nacionais de curta e longa-metragem respectivamente, têm similaridades por conta do gênero – documentário - mas também pela opção por uma narrativa que toma a experiência de mulheres anônimas em situação marginal, como elementos fundamentais, criando, a partir destas experiências, e da mediação do sujeito-câmera, condições para sua expressão. Desta forma *Socorro Nobre* e *Estamira* tem papel ativo na realização dos filmes e contribuem de diferentes formas para construção de sua própria imagem.

Ao longo da pesquisa, nos perguntamos se estas mulheres são personagens fortes o bastante

para estabelecer uma aproximação entre professores e cinema brasileiro. Em relação a *Socorro Nobre*, podemos responder afirmativamente, pois a experiência demonstrou isso. E, na análise, perseguimos atributos no filme que apontassem para isso, entre eles, o teatro da superação e a experiência edificante, não só de *Socorro Nobre*, mas também do artista Franz Krajcberg. Além de atributos da própria linguagem do filme que propicia uma fruição estética prazerosa.

Já com *Estamira*, temos uma incógnita, pois não há experiência prévia com professores que aponte para isso. O que temos, são reflexões que fizemos como resultado da interação com o filme. Diferente de *Socorro Nobre*, não há uma experiência edificante, muito menos a idéia de superação. Ainda assim permanece a aposta que *Estamira*, pela sua instabilidade narrativa, sua ambigüidade, nos desafia e, principalmente, por ser um documentário com potencial para a aproximação com o diverso – o exercício da alteridade – que permite um trabalho proficuo na educação e a possibilidade de reconhecimento na diferença.

Em *Socorro Nobre* não há ambigüidade em sua narrativa, ao contrário, há clareza cognitiva e o filme promove auto-reflexão e abre possibilidade de futuro. Esse filme também pode ser entendido como uma busca, a partir do universo burguês do diretor, de sua equipe e de seu público, por alteridade, a descoberta de uma mulher popular, anônima, que cumpre pena em penitenciária da Bahia, mas que, através do contato com o artista polonês Krajcberg, empresta sua experiência particular ao cineasta que oferece, a partir da mediação da câmera, condições para uma auto-encenação convincente, emocional, que provocou nas professoras participantes do projeto, uma relação empática, que já descrevemos, mas também uma comiseração no espectador em razão da privação da liberdade e da aspiração pelo recomeço de uma nova vida.

Pensarmos o que resulta da experiência que temos como espectadores - a experiência da fruição de filmes - pode nos fazer valorizá-la, pois somos capazes de notar o quanto os filmes constituem

um repertório que passa a ser determinante na percepção do mundo em que vivemos. Procurávamos promover tal experiência – exercícios do ver, tomando emprestada a expressão de Martín Barbero (2001) – coletivamente com os professores e pouco a pouco nos aproximávamos de um repertório de imagens – não apenas cinematográficas – que, na medida em que eram descritas, revelavam subjetividades.

A pesquisa também buscou a representação da nacionalidade e os elementos de brasilidade presentes nos filmes. Procurou pensar como os filmes podem se tornar elementos constitutivos desta nacionalidade, como ajudam a formar ou forjar identidades. Possivelmente, menos como um *espelho* da realidade brasileira, e mais como *interpretações* do Brasil, ou se quisermos, de diferentes brasis convivendo e conflitando na representação cinematográfica.

Ao final da investigação, ocupamos o espaço lateral da tese, e criamos outro texto que não pretendia ser apenas legenda das imagens. Rememoramos obras do cinema brasileiro, o papel que elas desempenharam em todo o processo – do projeto e da pesquisa –, algumas das mais significativas para nós, e escrevemos um texto “marginal” onde a diversidade naturalmente apareceu. Diversidade de temas, lugares, autores, períodos, gêneros e de brasis. Um texto que surgiu na composição entre texto e fotograma, e que corre compondo de forma marginal a tese. Uma composição feita a partir do recorte de uma unidade mínima da película cinematográfica – o fotograma – e que, no entanto, nos faz emergir a obra por trás dela. E desta forma pudemos mostrar parte significativa de um repertório que consideramos relevante e que não deve, portanto, perder-se como uma minoria cultural.



## BIBLIOGRAFIA

### LIVROS

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papyrus, 1995.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema Brasileiro: Proposta para uma história**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cineastas e Imagens do Povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Lisboa: Edições 70, 1988.

CITELLI, Adilson. **Outras Linguagens na Escola. Publicidade, Cinema e TV, Rádio, Jogos,**

---

**Informática.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprender e Ensinar com Textos não-escolares.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé (Orgs.). **História e Cinema.** São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2006.

CANCLINI, García Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para Ler o Pato Donald: Comunicação de Massa e Colonialismo.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FRANCO, Marília. Escola Audiovisual. Tese de Doutorado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da USP, São Paulo, 1989.

GALVÃO, Maria Rita; BERNARDET, Jean-Claude. **O nacional e o popular na cultura brasileira - Cinema: Repercussões em caixa de eco ideológica.** São Paulo: Brasiliense / Embrafilme, 1983.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Gérman. **Os exercícios do ver: hegemonia da comunicação audiovisual e ficção televisiva.** Tradução de Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas.** Campinas: Papyrus, 1997.

MATELLART, Armand. **História da Sociedade da Informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

NICHOLS, Bill. **Representing Reality**. Bloomington: Indiana Univ. Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Documentário**. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas: Papyrus, 2005.

ODIN, Roger (Org.). **Cinémas et Réalités**. Paris: Edições Université de Saint-Étienne, 1984.

RAMOS, Fernão (Org.). **História do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

\_\_\_\_\_. **Mas afinal... o que é documentário?** São Paulo: Editora Senac, 2008.

RAMOS, Fernão Pessoa; MIRANDA, Luis Felipe (Orgs.). **Enciclopédia do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível. Estética e Política*. Editora 34, São Paulo, 2005

REIS Jr, Antônio. *A Representação da Diáspora Nordestina no Documentário Brasileiro - 1960-1970*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da USP, São Paulo, 2003.

SALLES GOMES, Paulo Emílio. **Cinema: Trajetória no subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1959.

SADOUL, Georges. **História do Cinema Mundial**. São Paulo: Martins Fontes, 1963.

SIMIS, Anita. **Estado e Cinema no Brasil**. São Paulo: Anablume; Fapesp (Selo Universidade 51), 1996.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

TEDESCO, Juan Carlos. **O Novo Pacto Educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 1994 (Coleção Ofício de arte e forma).

XAVIER, Ismail. **Sertão Mar: Glauber Rocha e a estética da fome**. Embrasilme\Secretaria da Cultura\MEC. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

## ARTIGOS

AUMONT, Jacques. Meu caríssimo objeto – Reflexões de um professor de cinema sobre uma pedagogia das imagens em movimento. Revista Imagens, Editora Unicamp, Campinas, ago./dez. 1995.

BAZIN, André. Ontologia da imagem fotográfica. In: XAVIER, Ismail (Org.) **A Experiência do Cinema - Antologia**. Rio de Janeiro: Graal/Embrasilme, 1983. p. 121-128.

CALIL, Carlos Augusto. Cinema e Indústria. In: XAVIER, Ismail (Org.) **O Cinema no Século**. São Paulo: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma situação colonial. Tese apresentada durante a Primeira Convenção Nacional da Crítica Cinematográfica, Rio de Janeiro, 1959.

ESCOREL, Eduardo. O Cinema como Expressão Cultural. Comunicação feita no Seminário realizado no Centro Cultural Banco do Brasil na cidade do Rio de Janeiro de 27 a 29 de maio de 2002.

FLAVIO, Lucio. A dama do apocalipse. Jornal Correio Braziliense, Rio de Janeiro, 17 ago. 2006.

GOMES, Paulo Emílio Salles. Festejo muito pessoal. Crítica de Cinema, Suplemento Literário, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, Embrafilme, 1982.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Globalização e profissionalidade docente. A realidade brasileira. In: MOREIRA, António Flávio; PACHECO, José Augusto (Orgs.). Série **Globalização e Educação, Desafios para políticas e práticas**. Porto Editora, nº 26, ANO .

MITCHELL, W.J.T. O ensaio fotográfico: quatro estudos de caso. Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, vol. 2, no 15, p. 101-131, 2002.

MATOS, Carlos Alberto. O Catador e os Catadores. Site Críticos, seção Artigos, publicado em 24 dez. 2006. Acesso em: 12 dez. 2009.

OMAR, Artur. O antidocumentário provisoriamente. Revista Vozes, nº 6, ano 72, 1978, p. 405-418.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: história e geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- PICCHIARINI, Ricardo. A constante abstração na produção cinematográfica. In: Série Lições com Cinema – Volume 1. **Cinema: uma introdução a produção cinematográfica**. FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação: São Paulo, 1992.
- PRIOLLI, Gabriel. Antenas da brasilidade. In: BUCCI, Eugênio (Org.). **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.
- REIS Jr, Antônio. Filmes nas aulas de História. Revista Comunicação e Educação. São Paulo, Editora Moderna & ECA-USP, 1996.
- SARNO, Geraldo. Quatro notas e um depoimento sobre documentário. Revista Filme e Cultura, edição nº 44, abr./ago. 1984.
- SANTEIRO Sérgio. Dramaturgia Natural. Revista Filme e Cultura, nº 3, ago.1978.
- VIANY, Alex. O Velho e o Novo. Arte e Revista, ano I, mar. 1983. 2ª edição. Publicação do CEAC — Centro de Estudos de Arte Contemporânea.
- VALENTE, Eduardo. Estamira: personagem herzogiana? Revista Cinética, local, data . Disponível em: <site >. Acesso em: 16 ago. 2009.
- XAVIER, Ismail. O Concerto do Ressentimento Nacional. Sinopse Revista de Cinema, nº 8, ano IV, abr. 2002, p. 35-37, Cinusp, editora UNESP, Pró-reitoria de Cultura e Extensão Universitária.

## ENTREVISTAS

FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina. Coletânea Lições com Cinema. Vol. 3. Depoimentos de Jorge Bodansky e Walter Lima Jr. São Paulo: FDE, 1996.

PRADO, Marcos. Três perguntas para Marcos Prado. Correio Braziliense, Caderno C, 17 ago. 2006.

SALLES, Walter. O documental como Socorro Nobre da ficção. Entrevista a Cinemais Revista de Cinema e Outras Questões Audiovisuais, jan./fev. 1998, p. 8.

## SITES

[www.estamira.br](http://www.estamira.br)

[www.ancine.gov.br](http://www.ancine.gov.br)

[www.mnemocine.com.br](http://www.mnemocine.com.br)

[www.see.sp.gov.br](http://www.see.sp.gov.br)

[www.revistacinetica.com.br](http://www.revistacinetica.com.br)

[www.criticos.com.br](http://www.criticos.com.br)

## FILMOGRAFIA

(texto a margem na ordem de apresentação)

*Aruanda* do cineasta paraibano Linduarte Noronha, 1959.

*Vidas Secas* de Nelson Pereira dos Santos, 1962.

*Deus e o Diabo na terra do sol* de Glauber Rocha, 1964.

*Rio Zona Norte* de Nelson Pereira dos Santos, 1954.

*O Pagador de Promessas* de Anselmo Duarte, 1962.

*Partido Alto* de Leon Hirszman, 1982.



*Eles Não Usam Black Tie* de Leon Hirszman, 1981.

*Iracema uma Transa Amazônica* de Jorge Bodansky e Orlando Sena, 1974-1980.

*A negação do Brasil*. Documentário de Joel Zito Araújo, 2000.

*Os Inconfidentes*, 1972, de Joaquim Pedro de Andrade.

*Pra frente Brasil* de Roberto Farias, 1982.

*O cangaceiro* de Lima Barreto, 1954.

*Cronicamente inviável*, 2000, de Sérgio Bianchi.

*Central do Brasil* de Walter Salles Jr., 1998.

*O homem que virou suco*, de João Batista de Andrade, 1979.

*A hora da Estrela* de Suzana Amaral, 1985.

*Dois Filhos de Francisco* de Daniel Filho, 2005.

*Besouro* de João Daniel Tikhomiroff, 2009.

*O Velho - A história de Luiz Carlos Prestes* de Toni Venturi, 1997

*Notícias de uma guerra particular* de João Moreira Salles, 1998.

*Ganga Bruta* de Humberto Mauro, 1933.

*Bye Bye Brasil* de Carlos Diegues, 1979.

---

*Meow!* de Marcos Magalhães, 1981.

*Carro de Bois* de Humberto Mauro, 1974

*Bang Bang* de Andrea Tonacci, 1971.

*Yndio do Brasil* de Sílvio Back, 1995.

*Já me transformei em imagem*, Zezinho Yube, 2008.

*Viramundo* de Geraldo Sarno, 1965

*A Cantoria* de Geraldo Sarno, 1965.

*Quilombo* de Cacá Diegues, 1984.

*Chico Rei*, de Walter Lima Jr, 1985.

*No Rio das Amazonas* de Ricardo Dias, 1995.

*Memórias Póstumas* de André Klotzel, 2001.

*Ventre Livre* de Ana Luiza Azevedo, 1994.

*No Paiz das Amazonas* Silvino Santos, 1922.

*O descobrimento do Brasil* de Humberto Mauro, 1937.

*Carnaval Atlândida* de José Carlos Burle, 1952.

*Cabra marcado para morrer* de Eduardo Coutinho, 1984.

---

*Edifício Master* de Eduardo Coutinho, 2002.

*Memória do Cangaço* de Paulo Gil Soares, 1965.

*Conterrâneos Velhos de Guerra* de Vladimir Carvalho, 1990.

*Entreatos* de João Moreira Salles, 2002.

*Socorro Nobre* de Walter Salles, 1995

*Central do Brasil* de Walter Salles, 1998

*Excola*, (autoria coletiva de professores), 2004

*Pedreira de São Diogo* de Leon Hirszman, 1963.

*Encouraçado Potemkin.*, Sergei Eisenstein, 1925

*Cinco Vezes Favela* de CPC/UNE, 1963

*Fiquei*, (autoria coletiva de professores), 2004.

*Estamira* de Marcos Prado, 2004

*Ilha das Flores* de Jorge Furtado, 1989.

*Boca de Lixo* de Eduardo Coutinho, 1994.

*Ônibus 174* de José Padilha, 2004.