

ADRIANA FRESQUET (org.)

# FILMES BRASILEIROS NA ESCOLA?



# **FILMES BRASILEIROS NA ESCOLA?**



ADRIANA FRESQUET (ORG.)

# FILMES BRASILEIROS NA ESCOLA?

CINEMAS E EDUCAÇÃO



GRUPO MULTIFOCO

Rio de Janeiro, 2022

**Copyright © 2022 Adriana Fresquet (Org.)**

DIREÇÃO EDITORIAL Grupo Multifoco  
EDIÇÃO E REVISÃO Fernando Carvalho  
PROJETO GRÁFICO E CAPA Caroline Silva  
SELO CINEMA E EDUCAÇÃO Loli Fresquet  
ILUSTRADORA Sulamita Inacio Freire  
TRAMA/TEXTURA Giulietta Fresquet Kohan  
IMPRESSÃO Gráfica Multifoco

DIREITOS RESERVADOS A

**GRUPO MULTIFOCO**

Av. Mem de Sá, 126 – Centro  
20230-152 / Rio de Janeiro, RJ  
Tel.: (21) 2222-3034  
contato@editoramultifoco.com.br  
www.editoramultifoco.com.br

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F886	Fresquet, Adriana. Filmes brasileiros na escola? / Organização de Adriana Fresquet. – Rio de Janeiro: Cinemas e Educações, 2022. 200 p.: il. ; 23 cm.  Inclui bibliografia ISBN: 978-65-5611-171-1  1. Cinema 2. Audiovisual 3. Escola - currículo 4. Educação básica 5. Filmes brasileiros I. Título
22-0051	CDD: 778

Fernanda Silvino – Bibliotecária – CRB-7 RJ-007230/O

# COLEÇÃO CINEMAS E EDUCAÇÃO

## COORDENADORAS

Adriana Fresquet, Clarisse Alvarenga e Verônica Azeredo

## CONSELHO EDITORIAL

Adriana Hoffman Fernandes	<i>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</i>
Afrânio Catani	<i>Universidade de São Paulo</i>
Aída Marques	<i>Universidade Federal Fluminense</i>
Ana Lúcia de Almeida Soutto Mayor	<i>FIOCRUZ</i>
Ana Paula Nunes	<i>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</i>
André Brasil	<i>Universidade Federal de Minas Gerais</i>
Annalisa Caputo	<i>Università degli Studi di Bari - Itália</i>
Carlos Eduardo Miranda	<i>UNICAMP</i>
Cesar Donizeti Pereira Leite	<i>Universidade Estadual Paulista</i>
Cezar Migliorin	<i>Universidade Federal Fluminense</i>
Débora Nakache	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
Edward Ibarra	<i>Asociación Bulla Cultural - Perú</i>
Ignacio Agüero	<i>Universidad de Chile</i>
Inés Dussel	<i>DIE-CINVESTAV - México</i>

Edméa Santos	<i>Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro</i>
Fernanda Omelczuk	<i>Universidade Federal de São João del Rei</i>
Gabriel de Andrade Junqueira Filho	<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</i>
Gabriel Rodríguez	<i>Universidad Nacional Autónoma de México - México</i>
Gabriela Augustowsky	<i>Universidad Nacional de las Artes - Argentina</i>
Ignacio Agüero	<i>Universidad de Chile - Chile</i>
João Luiz Leocadio da Nova	<i>Universidade Federal Fluminense</i>
Juan Jorge Michel Fariña	<i>Universidad de Buenos Aires - Argentina</i>
Liliana Guzmán Muñoz	<i>Universidad Nacional de San Luis - Argentina</i>
Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho	<i>Universidade Federal do Rio de Janeiro</i>
Márcio Blanco	<i>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</i>
Marcos de Mello	<i>Universidade Federal de Sergipe</i>
Maricela Perera	<i>Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello</i>
Maria Thereza Didier de Morais	<i>Universidade Federal de Pernambuco</i>
Milene Gusmão	<i>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</i>
Mónica Fantin	<i>Universidade Federal de Santa Catarina</i>
Nilda Alves	<i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro</i>
Roberto Smith de Castro	<i>Revista Cine Cubano - Cuba</i>
Rosália Duarte	<i>Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro</i>
Roxana Pey	<i>Universidad de Chile</i>
Solange Stecz	<i>Universidade Estadual do Paraná</i>
Valeska Fortes de Oliveira	<i>Universidade Federal de Santa Maria</i>
Vera Lucia Gaspar da Silva	<i>Universidade do Estado de Santa Catarina</i>
Wilson Cardoso Junior	<i>Universidade Federal do Rio de Janeiro</i>

# SUMÁRIO

<b>CINEMAS E EDUCAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>RES PUBLICA</b>	<b>11</b>
<b>FILMES BRASILEIROS NA ESCOLA?</b> <i>Adriana Fresquet</i>	<b>15</b>
<b>O MENINO E O MUNDO – SENSIBILIDADE ESTÉTICA E AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO/APRENDIZAGEM COM A ANIMAÇÃO</b> <i>Adriana Hoffmann, Joana Milliet e Pedro Freitas</i>	<b>37</b>
<b>UM EXERCÍCIO DE PENSAMENTO ENTRE <i>LIXO EXTRAORDINÁRIO E ESTAMIRA</i></b> <i>Andreza Berti e Jorge Larrosa</i>	<b>52</b>
<b><i>AQUAMAN, SPEED RACER E MOTOQUEIRO FANTASMA – CORPOS NA OFICINA DA PRAIA DO FUTURO</i></b> <i>Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e Wenceslao Machado Oliveira Junior</i>	<b>71</b>
<b><i>A ONDA TRAZ, O VENTO LEVA: O CINEMA PROVOCA, A EDUCAÇÃO CORRE OS RISCOS</i></b> <i>Glauber Resende Domingues e Maria Leopoldina (Dina) Pereira</i>	<b>83</b>

<b>DOIS PAÍSES MUITAS INFÂNCIAS: ENCONTROS DE CARRETO COM UNA NIÑA UNA ESCUELA</b>	<b>96</b>
<i>Fernanda Omelczuk e Maricela Perera</i>	
<b>“A VELHA A FLAR”: UMA CANÇÃO, UM FILME PARA TODAS AS IDADES</b>	<b>108</b>
<i>Alexandre Pimenta Marques, Inês A. C. Teixeira e Marília Sousa Andrade Dias</i>	
<b>BRANCO SAI, PRETO FICA</b>	<b>120</b>
<i>Moira Toledo</i>	
<b>OS ÓCULOS DO VOVÔ: VANGUARDA DE UMA INFÂNCIA TRAQUINAS</b>	<b>142</b>
<i>Adriana Fresquet e Inês Dussel</i>	
<b>CINEMA E INFÂNCIA: NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO CINEMA COM AS CRIANÇAS</b>	<b>161</b>
<i>César Leite e Clarisse Alvarenga</i>	
<b>OS ÚLTIMOS CANGACEIROS: MARCAS IDENTITÁRIAS NO CINEMA CEARENSE</b>	<b>176</b>
<i>Mirna Juliana Santos Fonseca e Rosália Duarte</i>	
<b>ARTIMANHAS DA MORAL, ARMADILHAS DO CAPITAL COMENTÁRIOS SOBRE <i>NUNCA ME SONHARAM</i>, DE CACAU RHODEN</b>	<b>189</b>
<i>Isaac Pipano</i>	

## CINEMAS E EDUCAÇÃOES

Esta coleção surge do desejo comum de pessoas que pesquisam, criam, ensinam e aprendem com o cinema e com a educação em suas múltiplas formas possíveis. O singular pode remeter a uma universalidade, a um critério hegemônico de conceitos e procedimentos, à aplicação de modelos pré-concebidos. Acreditamos na pluralidade dos gestos pedagógicos com cinemas e dos gestos cinematográficos com as educaçãoes, compreendendo que pesquisar e elaborar propostas pedagógicas pode ser uma experiência de criação.

Afirmar a pluralidade nos anima a pensar modos de inclusão que envolvam a educação formal e não formal assim como processos audiovisuais cada vez mais hibridizados com outras artes e mídias audiovisuais e transformados pelos contatos com os movimentos coletivos.

Esta coleção pretende tornar acessíveis pesquisas, aventuras educativas e audiovisuais que nos aproximem da infância, dos jovens e ainda dos que estão há mais tempo caminhando por esta estrada. Trata-se de um convite às pessoas que gostam de ler e escrever compartilhando perspectivas de modo sensível e engajado.

*Adriana Fresquet, Clarisse Alvarenga e Verônica Azeredo*



## RES PUBLICA

Já em seu sucinto e feliz título, a coletânea *Filmes na Escola* toca em um dos muitos pontos sensíveis abordados ao longo de seus artigos. Pontos que constituem uma agenda antiga, que aqui e ali parece avançar, para logo retroceder, as vezes muito, ao sabor das pressões ou de simples recusas, impulsionadas por interesses locais e internacionais, que colocam o audiovisual brasileiro e a educação brasileira, para não dizer o próprio Brasil, em um plano muito distante de si mesmo.

A eleição do mundo outrora chamado Cinema Brasileiro, em franco processo de desestruturação e ao mesmo tempo museificação, como eixo das reflexões, chama a atenção para a longevidade do processo de sabotagem de um projeto de nação, não apenas sonhado mas pensado de fato pelos propositores da causa republicana. As opções pela educação, pela indústria e pelas comunicações como alicerces de uma nova sociedade, com a arte correndo livre por fora, por conta da criatividade e da inovação populares, permanecem como pontos de inflexão e ao mesmo tempo incompletude das promessas de um novo país de mais de 130 anos atrás.

A captura pelas elites e seus acólitos dessa agenda e sua transformação em pírias e esvaziadas ações quando se trata da materialização dos dividendos literalmente nas mãos da maior parte da população marca a história brasileira recente. Ainda que de forma talvez casual, por conta da escolha de cada autor ou grupo de autores, é o que tam-

bém se depreende da seleção e filmes trabalhados na coletânea. Em sua maioria, representantes da escassez, da brutalidade, da invenção e do sonho que nunca se realizou para a maioria. Não à toa um filme tão cândido, tão festivo, tão inventivo, como *A Velha a Fiar*, objeto de um dos artigos, é também um filme sobre a morte.

A coletânea faz indagações, reflexões, proposições corajosas. Toca em feridas profundas. Retoma perguntas que não se calarão até que as ações que a elas respondem de fato mudem de natureza, tornando-se efetivamente republicanas. Mais do que isso, procura desembaralhar e criticar com propriedade a teia de ideologias que foi se formando ao longo dos anos quando se recorria às palavras mágicas educação e cinema (audiovisual), pois tal como o pateta do Capitão Marvel, bastava pronunciá-las que os problemas estavam praticamente resolvidos. Deixa claro que o filme na escola não é para “formar plateias”, uma tarefa que o marketing e o mercado desempenham com muita competência. E deixa claro também que a questão não é o mercado – nada contra, em princípio, embora como ouvi certa vez um educador colocar, há uma diferença entre oferecer Machado e Guimarães e filmes com pouco ambição artística. O ponto de partida é a criatividade e a invenção da própria obra de arte, dos filmes, quer eles sejam de cinema, vídeo, jogos eletrônicos, plataformas de *streaming*, redes sociais, realidade virtual ou aumentada, metaverso ou o que mais venha pela frente de imagens em movimento.

A qualidade dos filmes abordados na coletânea tem justamente esse diferencial: são plataformas de lançamento para a imaginação de cada um de nós. Antes de tudo no Brasil o que se amesquinha é a chance de vê-los, para além de suas performances comerciais naturais, para além de seu repouso definitivo em prateleiras ou servidores de arquivos audiovisuais. Vê-los no esplendor de suas configurações materiais e técnicas. Acessá-los é uma coisa. Vê-los de fato é outra. Não há impacto maior do que a obra enquanto tal, sem ser literalmente pávida lembrança do que foi um dia. O que vem depois pode ser trabalhado por professores, alunos, comunidades, coletivos, cineclubes, instituições arquivísticas, espectadores desavisados, que encontram

falas, debates, metodologias, como as que se seguem nas páginas da coletânea, que poderão remeter a novas espirais desse encontro proposto desde os primórdios das imagens em movimento, entre a educação e o audiovisual.

Um bom começo para a renovação dos paradigmas dessa longa história é a leitura que se segue. Voltem aos filmes e usem a imaginação.

*Hernani Heffner*  
Conservador-Chefe  
Cinemateca do MAM



## FILMES BRASILEIROS NA ESCOLA?<sup>1</sup>

*Heloisa Villela (2010) exprime a presença dos cinematógrafos no ensino brasileiro como um dos aportes das Reformas realizadas por Benjamin Constant (1890), que desejava, segundo a autora, arrojando a Escola Normal.*

*O melhoramento do ensino buscaria, no uso das tecnologias, formas para inovar o Pedagógium (1890) – museu de suporte às escolas normais e escolas modelos –, com objetos escolares que se destacavam como modernos, dentre estes, as “coleções tecnológicas e os aparelhos escolares”. Conforme estabelecido no Art. 1º do Decreto nº 607 de 1890: “O Pedagógium tem por fim: Constituir-se centro impulsor das reformas e melhoramentos do que carece a instrução nacional [...] a exposição dos melhores métodos e do material do ensino mais aperfeiçoado”.*

Luani de Liz Souza e Vera Lucia Gaspar da Silva

A qual época se remonta essa ideia de exibir filmes brasileiros na escola?

Que pedagogias comportam as imagens e sons dos cinemas?

Onde chegaram os primeiros cinematógrafos no Brasil?

---

1. Quando este livro foi terminado ainda não tinha acontecido o incêndio da Cinemateca Brasileira. Esse fato ratifica e reforça cada palavra, cada aposta na relevância do cuidado, preservação, restauração, digitalização e difusão do acervo audiovisual brasileiro, para que, assim, seja efetivamente democratizado. Ele precisa circular por universidades, escolas e outros espaços de educação não formal, na produção colaborativa e coletiva de conhecimentos. A pandemia tem acentuado a pertinência de fortalecer esse vínculo inegável entre os cinemas e os processos educacionais virtuais e presenciais.

Qual foi o filme mais antigo preservado no Brasil? Quando aparece pela primeira vez uma cena de exibição de filme na escola no cinema brasileiro? Qual foi o primeiro filme brasileiro produzido numa escola que se tenha registro?

Podemos trabalhar questões curriculares a partir de filmes sem instrumentalizá-los, sem tratar o cinema como ferramenta, ou pior, falar dos “usos” do cinema reduzindo-o a uma coisa?

Este livro pretende pensar sobre estas perguntas e deseja, sobretudo, formular outras muitas! E, também, de forma bastante singular, propor alguns filmes, fundamentalmente brasileiros e bem potentes para habitar as escolas. Eles serão apresentados pelas vozes de reconhecidos docentes, discentes e pesquisadores da área, incluindo propostas de realização de atividades pedagógicas.

Por diferentes motivos, difíceis de justificar, este livro começou a ser organizado em 2015, mas somente agora foi possível concluí-lo. Vários capítulos foram entregues completos ainda naquele ano, razão pela qual agradeço a paciência e a compreensão de todas as pessoas que colaboraram na escrita de cada um deles.

O objetivo desta coletânea foi apresentar um grupo de filmes, problematizá-los e contextualizá-los, incluindo alguns exercícios escolares, sem necessariamente didatizá-los ou instrumentalizá-los. Intentamos conceber os filmes como parceiros incomparáveis na produção de conhecimento, seja por descobrimento, seja por invenção. Com isso, referimo-nos às leituras de fatos e fenômenos que circulam entre as multinaturezas, multiculturas e a tecnodiversidade, assim como buscamos nos aproximar de todas as artes e linguagens com as quais os cinemas dialogam com fluidez. Vivemos numa época em que a informação transborda por qualquer dispositivo móvel de comunicação, o que dá força ao papel docente na orientação da seleção desse mar de informações, imagens e sons. Seja pela habilidade para estabelecer relações entre elas ou pela possibilidade de ajudar a desvendar as estratégias de hiperconectividade que o *scroll down* (rolar para baixo) incita como movimentos automatizados do dedo indicador. Estas são algumas das formas que o *capitalismo de vigilância* (ZUBOFF, 2019)

controla, sob a aparência de sedução, convidando-nos, todo o tempo, a diferentes formas de consumo de objetos e serviços.

A pandemia chegou e rapidamente foi preciso reorganizar os modos de nos encontrarmos e nos comunicarmos. As janelas não davam conta do mundo e, assim, as telas viraram as janelas favoritas para o encontro, o trabalho, o aprendizado e o lazer. Em alguma medida, as experiências de ensino remoto, tanto as bem-sucedidas quanto as que não alcançaram seus objetivos, têm ampliado nossa percepção acerca da força pedagógica dos filmes e das pedagogias do cinema. As plataformas de *streaming* se multiplicaram e seus catálogos estão sendo reproduzidos exponencialmente. Do ponto de vista pedagógico, psicológico e ético, isto constitui uma nova forma de modelizar a subjetividade e definir hierarquias de valores. No mínimo, um terço da população mundial é orientado nesse sentido pelos filmes e seriados, afirmava o professor de Psicologia, ética e direitos humanos, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires, Juan Jorge Farinha<sup>2</sup>, em entrevista realizada em 2019.

Porém, tanto essa entrevista quanto essa coletânea (exceto essa introdução) foram produzidas antes da pandemia e decidimos manter a versão encaminhada. Nos perguntamos: o que mudou?

Talvez o reconhecimento coletivo e maciço do valor dos filmes na produção de conhecimento e sensibilidade. Sua relevância na abordagem dos conteúdos curriculares em aulas de diferentes áreas. Percebemos, durante esses quase dois anos de pandemia, que, felizmente, nem sempre os filmes foram introduzidos apenas como ilustração de conteúdos. Algumas vezes, eles fizeram parte dos exercícios de pensamento promovidos pela análise dos enquadramentos, pelos silêncios, pelos movimentos de câmera, extracâmpo e anticâmpo, som, luz, cores e, fundamentalmente, pela montagem. Especialmente quando eles foram relacionados com o contexto de produção, dados biográficos dos realizadores ou realizadoras, características sócio-políticas da época, indagando ou imaginando o processo de criação audiovisual.

---

2. Conferir fragmento da entrevista disponível em: [www.cinenaescola.org](http://www.cinenaescola.org). Acesso em: maio 2021.

Durante a pandemia, vários países têm investido pesado na digitalização dos seus acervos audiovisuais, para colocá-los disponíveis para a sociedade e principalmente para a educação escolar. Entre as nações vizinhas, a que mais desponta na vanguarda da digitalização dos filmes nacionais e da reestruturação curricular a partir da pandemia é o Chile, que já tinha uma política pública de preservação e digitalização de filmes com a Cineteca Nacional do Chile. De modo que, quando começou a pandemia e o governo rapidamente reformulou o currículo escolar, incluindo perto de mil entradas com cinema distribuídas para todos os anos da escolaridade básica. As políticas de preservação e digitalização dos acervos audiovisuais são condição primária para que eles possam circular pelas escolas. A lei 13006/14<sup>3</sup>, que obriga as escolas a exibir no mínimo duas horas de cinema nacional por mês como carga curricular complementar, pressupõe uma articulação essencial com o Plano Nacional de Preservação Audiovisual, que a Associação Brasileira de Preservação Audiovisual entregou ao governo ainda em 2016<sup>4</sup>.

Todavia, pesquisando a história, descobrimos que nem sempre estivemos tão longe assim. Especialmente quando nos remontamos à história da chegada dos cinematógrafos no Brasil. Ao que parece, a presença do cinema em algumas instituições de formação docente e nas escolas brasileiras data dos primeiros momentos da própria invenção dos aparelhos. Inclusive, bem antes do que imaginamos. O cinematógrafo entrou na escola brasileira na virada do século XIX para o século XX. Uma publicação recente mostra documentações que revelam gestos de enaltecimento da modernidade e do progresso na educação através da invenção, fabricação e comercialização de um conjunto de artefatos, dentre eles o cinematógrafo. Nas suas origens, já encontramos alianças entre o setor educativo e a indústria que descobre na escola um grande mercado. Lamentavelmente, uma certa narrativa dos conteúdos escolares estaria determinada por interesses da indústria e seus aliados e porta-vozes que irão defender a necessidade

---

3. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm). Acesso: maio 2021.

4. Disponível em: <http://abpreservacaoaudiovisual.org/site/noticias/33-plano-nacional-de-preservacao-audiovisual-aprovado-em-assembleia-da-abpa.html>. Acesso em: set. 2022.

de “industrializar” o professor (SOUZA e SILVA, 2021). Por “industrializar”, as autoras estendem uma nota de rodapé esclarecendo:

A expressão “industrializar o Professor” aparece em texto assinado por Avelino de Almeida com o título: “«Do cinema educativo. No Brasil também há alguma coisa...”, publicado em Lisboa, na Revista Cinéfilo, edição de 26.03.1932. Segundo o autor, era necessário industrializar os professores (no sentido de ensinar e induzir) acerca dos melhores tipos de aparelhos. Registramos nosso agradecimento à Professora Selda Vale da Costa, da Universidade Federal do Amazonas, que gentilmente nos cedeu cópia deste texto (SOUZA e SILVA, 2021, p. 1).

Nesse artigo revelador e revolucionário, identificamos que, já no século XIX, o governo brasileiro promovia a aquisição de “novas tecnologias” nas escolas, conforme artigo da Lei nº 359 de 1895, a qual orçava os gastos para o ano seguinte, no item dedicado às taxas de impostos:

Fica reduzido de 60% o imposto de importação sobre o material escolar para o ensino primário, considerado como tal unicamente o material técnico (carteiras escolares, quadros pretos, mapas, dous de Froebel, sciencias naturaes e sólidos geométricos, e não qualquer outro que possa ter destino diferente).

– A redução apenas vigorará durante o período orçamentário e somente para o material que for importado para estabelecimentos de ensino gratuito. (Art. 19 da Lei nº 359 de 1895), que teria sido publicada no Diário Oficial da União de 31 de dezembro de 1895<sup>5</sup> (SOUZA e SILVA, 2021, p. 18).

Segundo as autoras, dentro de América Latina, é possível identificar o uso do cinematógrafo na Argentina e no Chile entre 1889 e 1900. No Brasil, existe um registro, em 1899, da Escola Normal do

---

5. Publicada no Diário Oficial da União de 31 de dezembro de 1895. Cadernos de História da Educação, v. 20, p. 1-19, e026, 2021 | 9.

Estado do Maranhão. Diversas indústrias se dedicaram a este novo recurso que visava atender a promissória demanda, promovendo novas produções e adaptações dos aparelhos. E, no espaço escolar, além do registro de 1899 da Escola Normal do Estado do Maranhão, a presença do cinematógrafo foi identificada nas décadas de 1910 e 1920, em algumas instituições como grupos escolares e em sessões especiais para crianças em cinemas das cidades. Em Santa Catarina, no ano de 1912, foram identificadas sessões de cinematografia no Grupo Escolar Lauro Müller (Florianoópolis) e no Grupo Escolar Conselheiro Mafra, na cidade de Joinville, entre outras iniciativas. (SOUZA e SILVA, 2021).

Em termos de produção de material, que necessitaria do uso do aparelho para divulgação, no caso brasileiro, os primeiros vestígios localizados na documentação consultada indicam filmagem realizada por Oswaldo Cruz, tendo por tema o combate à febre amarela e a recém-descoberta doença de Chagas. Estas filmagens foram exibidas na Exposição Internacional de Higiene, em Dresden, no ano de 1911 e mostram os problemas relacionados ao saneamento no país. Em 1910, Edgar Roquette Pinto organizou a filmoteca do Museu Nacional, com material que passa a fazer parte do corpo de coleções didáticas que deveriam compor os museus escolares. Os filmes produzidos pela filmoteca do Museu Nacional, passaram a ser denominados como “lições de coisas”, assim como outros advindos de grandes indústrias cinematográficas, como *Distributed by DeVry School Films Inc.* ou *Pathé l'enseignement*, as quais, de acordo com Jonathas Serrano e Venâncio Filho (1930) denominaram como lições de coisas suas coleções de filmes destinados à educação. (SOUZA e SILVA, 2021, p. 9).

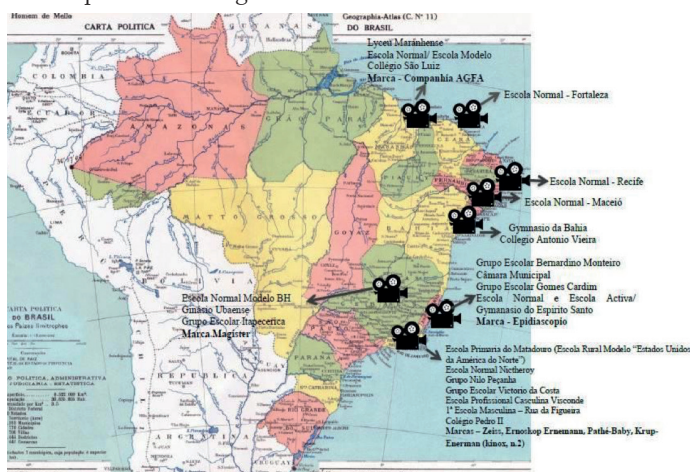
As autoras ainda trazem um dado de um dos livros mais antigos da área, *Cinema e Educação* de Serrano e Venâncio<sup>6</sup> (1930), referindo-se ao fato de que Roquette Pinto, em 1916, percebe a importância e ao

6. O livro encontra-se disponível na Biblioteca da Cinemateca do Museu de Arte Moderna, MAM-Rio.

mesmo tempo, inacessibilidade desse aparelho na época. Assim, ciente da necessidade de se ter um cinematógrafo mais escolar, ele próprio construiu um modelo mais em conta, denominado como lanterna escolar.

Um interessante quadro, que pode ter suas fontes aprofundadas na tese de doutorado de Liz Sousa (2016), sintetiza: A legislação educacional dos estados: consumo pedagógico de aparelhos de projeção aponta três decretos em 1899, 1900 e 1905, no Maranhão; dez decretos entre 1912 e 1934, em Minas Gerais; um regulamento provisório em 1931, um comunicado em 1933 e 4 decretos em 1933 e 1938 em São Paulo; sete decretos entre 1916 e 1935 e uma lei de 1929, no Distrito Federal, Rio de Janeiro; uma resolução de 1934 que criou o Serviço de Educação pelo Rádio e Cinema Escolar no Espírito Santo; um programa de ensino em 1930 em Goiás e, finalmente, uma portaria que cria o Serviço de Educação pelo Rádio e Cinema Escolar em escolas primárias públicas e privadas em Sergipe. Na pesquisa da autora supracitada também encontramos um mapa que nos introduz a presença desses cinematógrafos nas escolas brasileiras nos primeiros anos do século XX:

**Figura 1:** Mapa – Cinematógrafos nas escolas brasileiras entre 1910 e 1929.



**Fonte:** Atlas do Brasil (pub. 1923) pelo Barão Homem de Mello e pelo Dr. Francisco Homem de Mello. Disponível: <<https://ihgb.org.br>> Acesso em: 27 de jul. 2017. (In: Sousa, 2016, p. 145).

Lembremos que, segundo Herrera León (2008), em 1927 se estabeleceu o Instituto Internacional de Cinema em Educação (IICE), em Roma, que concebia o cinema como uma ferramenta educacional. O relacionamento do Brasil com o Instituto de Roma fez parte de um projeto de cooperação internacional sem precedentes. O Brasil colaborou de maneira muito irregular com o IICE, apesar dos supostos benefícios que o projeto de cinema italiano poderia oferecer. A construção de uma nova ordem internacional não descartou os problemas intelectuais presentes no final da Primeira Guerra Mundial. O processo evolutivo do sistema internacional imediato ao conflito também envolveu a criação de organizações com objetivos científicos e culturais ambiciosos de estatura internacional. A instituição romana, juntamente com o Instituto Internacional de Cooperação Intelectual de Paris, criado em 1924, constituiu o pilar da cooperação científica e intelectual da principal organização do período entre guerras: a Sociedade das Nações. Anos depois, a UNESCO se beneficiaria dessa primeira experiência de cooperação internacional e se basearia nos fundamentos feitos por ambas as instituições.

Herrera León (2008) aponta que o IICE respondeu a uma preocupação internacional compartilhada pelos 32 países e pelas 12 associações internacionais que, em 1926, compareceram ao Congresso Internacional de Cinema de Paris, convocado pela comissão internacional de cooperação intelectual. As recomendações finais do Congresso, que interessam a este estudo, foram: melhorar a produção de filmes do ponto de vista intelectual, artístico e moral; fazer filmes de ensino e educação social; relacionar o cinema com outras manifestações artísticas; e, finalmente, estabelecer um escritório internacional de cinema. A Itália, assim como a França havia feito em 1924, diante da preocupação intelectual e científica internacional, ofereceu seu patrocínio para estabelecer uma instituição em Roma de acordo com as necessidades do Congresso Internacional de Cinema. Na empresa do Instituto de Paris, a nova instituição italiana fortaleceria a surpreendente rede de organizações multilaterais ligadas à Sociedade das Nações em quantidade e qualidade<sup>7</sup>.

7. Sobre o assunto em questão, existe um documento intitulado “O cinema da educação e do ensino no Brasil” e pode ser lido na revista correspondente ao mês de junho de 1933.

Ainda sobre o mesmo assunto, um decreto de 21 de abril de 1933 reagrupa em um único texto, sob o nome do código educacional, as disposições em vigor no estado de São Paulo em relação à educação, do qual reproduzo, parafraseando, os dois artigos:

121. O Serviço de Rádio em Cinematografia Educacional visa beneficiar a escola com os avanços na técnica de rádio e cinematografia.

122. Corresponde ao chefe deste serviço: organizar uma biblioteca de filmes e configurar uma coleção de filmes e visualizações fixas; fornecer instalações de dispositivos de projeção de luz e dispositivos de rádio; formar os programas de projeção; dar uma orientação educacional e instrucional para projeções fixas e animadas; dirigir e incentivar o ensino no rádio; monitorar e verificar os efeitos da censura, filmes espetaculares, discursos, conferências, palestras e transmissões de rádio (HERRERA LEÓN, 2008).

Este movimento encontrou força também nos Pioneiros da Escola Nova. Para eles, a função social do filme era a concepção reservada fundamentalmente ao documentário, conforme a visão do documentarista escocês John Grierson, que predominava no Brasil dos anos 30. Tanto suas ideias quanto as de John Dewey faziam parte dos fundamentos dos defensores do cinema educativo. Mas, segundo Catelli (2007), na virada do século XIX para o século XX, as publicações especializadas apresentavam o cinema como entretenimento, como arte, como um problema moral ou como instrumento do progresso científico e da educação. A partir da década de 1910, intelectuais, políticos, educadores e cineastas passaram a escrever sobre este tipo de vínculo entre o cinema e a educação, e sobre suas possibilidades nas escolas públicas do país. Embora as ideias de John Dewey tenham sido introduzidas no Brasil por Rui Barbosa, ainda no século XIX, elas tomaram forma e consistência ao longo do século XX. Em relação com o Estado, a educação era vista como instrumento de modernização da sociedade brasileira do início do século XX, e o cinema emergia nesse

cenário como um artefato contundente. Segundo Franco (1987), esta proposta, formulada pelos Pioneiros da Escola Nova, foi concebida no contexto de uma sociedade aristocrática, tradicionalista, que não possuía uma economia nem independente e nem voltada para a produção científica e tecnológica. Em relação ao cinema, o movimento destaca a figura de Cecília Meireles e suas crônicas sobre cinema e educação. Por exemplo, no Diário de Notícias do 31 de outubro de 1931, Meireles publica a crônica *Cinema deseducativo*, onde afirma que o mundo inteiro vem se interessando pelo cinema educativo, reconhece seu lugar de relevância nas ações da Escola Nova. A poeta e educadora concebia o cinema como um material escolar imprescindível, mas também já fazia uma alerta sobre seus “aspectos nefastos, perigosos e contrários ao trabalho sério dos professores de boa parte do cinema que se exhibe fora da escola”. (MEIRELES, 2017, p. 55)

Outra figura central dos Pioneiros da Escola Nova foi o próprio Jonathas Serrano, de forte militância católica, que desenvolveu diversos projetos e publicações sobre o ensino da leitura, da história em diálogo com o cinema, alentando a educação popular fundamentalmente moral por meios audiovisuais, inclusive promovendo o desenvolvimento do cinema brasileiro durante o primeiro governo Vargas. Junto de Joaquim Canuto Mendes de Almeida (1931), em alguma medida, condicionaram a presença do filme em sala de aula como uma grande aliada do método científico.

Mas, sem dúvida, a maior política pública brasileira ainda estava por surgir. Poucos anos faltavam para ser criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), em 1936, sob a direção de Roquette Pinto, que convidou ao cineasta mineiro Humberto Mauro para produzir filmes pedagógicos fortemente orientados pelo currículo escolar. O objetivo do INCE era produzir tanto conteúdos técnicos e científicos como históricos, artísticos e culturais para a formação dos cidadãos dentro e fora da escola. O INCE foi o primeiro organismo estatal brasileiro dedicado integralmente ao cinema. A instituição sobreviveu até 1966. Durante as três décadas de atividade, Humberto Mauro, como diretor técnico do INCE, produziu a maioria das suas

realizações. Das mais de 400 produções, hoje, podem ser assistidas 218, graças ao trabalho de recuperação dos filmes do INCE pela parceria do CTAv, Centro Técnico Audiovisual<sup>8</sup>, e da Cinemateca Brasileira. Estas produções estão disponíveis no site de Portal de Conteúdos Culturais<sup>9</sup> da Cinemateca Brasileira onde também é possível acessar informações relativas aos filmes. Existem extensos trabalhos que permitem aprofundar os conhecimentos sobre este breve panorama como antecedentes principais das políticas vigentes (SCHWARTZMAN, 2004; CATELLI, 2008).

Muitos outros percalços têm acompanhado o cinema na escola, mas é preciso lembrar que a religião católica também entrou neste campo fortemente preocupada com a preservação e a moralização das crianças pelas imagens, com o *Plan DENI* (*plan de niños* – plano de crianças). Alcançou vários países da América Latina, e no Brasil, tomou o nome de CINEDUC, que, ainda em 2020, comemorou seus 50 anos de existência. Vale destacar que o CINEDUC nasceu com este perfil católico, mas, ano após ano, foi se definindo como um projeto independente, cada vez menos interessado em moralizar e mais dedicado à produção audiovisual de crianças e jovens em diferentes estados.

Mais recentemente, em 2008, o ex-senador Cristovam Buarque elaborou um projeto de lei (PL 185/08), que foi sancionado em 2014. A lei acrescenta o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a seguinte redação: “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. Trata-se de um avanço relevante para um processo complexo e urgente que implica uma educação audiovisual.

Em 2015, um ano depois de sancionada a lei, foi criado um Grupo de Trabalho composto por uma equipe do Ministério de Cultura, outra do Ministério de Educação e seis membros da sociedade

---

8. Disponível em: <http://ctav.gov.br/>. Acesso em: maio 2021.

9. Disponível em: <http://cinemateca.org.br/>. Acesso em: maio 2021.

civil, com o propósito de elaborar uma Proposta para Regulamentação (FRESQUET *et al*, 2016) e encaminhá-la para o Conselho Nacional de Educação (MEC), cujas contribuições apresento resumidamente a seguir. O documento foi fortemente embasado na *Carta de Educação* elaborada pela *Rede Kino*<sup>10</sup> – *Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual*, na Mostra de Cinema de Ouro Preto, CineOP, em 2015.

Basicamente, o texto propõe partir do entendimento de que a formação docente não se esgota no âmbito da educação formal, tendo em vista a alta complexidade de todo o processo formativo de diferentes campos do conhecimento. Há uma forte aposta na consolidação das parcerias já existentes entre Universidades, escolas de Educação Básica, cineclubes, entre outros; bem como, no estabelecimento de novas redes de formação. A proposta de regulamentação da lei 13006/14 afirma a perspectiva de trabalhar com obras audiovisuais nos espaços educativos e de formação, como experiências estéticas portadoras de conhecimento próprio e ainda em diálogo com diferentes conhecimentos disciplinares, que podem habitar espaços e tempos diferenciados, e acontecer em horário de turno e/ou contraturno, no formato de aula, cineclube ou em formatos de produção audiovisual. Percebe-se que o cinema na escola levanta questões sobre as visualidades que possuímos e aquelas que pretendemos constituir, integrando não só discentes e docentes, mas também as autoridades escolares: coordenadores, funcionários, estudantes e responsáveis, envolvendo os bairros e comunidades onde estão inseridos o planejamento e execução das tarefas necessárias para o seu andamento. A regulamentação da Lei 13006 previa seu cumprimento dentro da carga horária dos professores. A escola cumprirá a lei quando todos os estudantes e professores cumprirem as 2 horas previstas. (FRESQUET, *et al*, 2016).

Entendemos que a aplicação da Lei e a presença do cinema na escola não deve atender a exigências e modos de produção que deem continuidade às práticas impostas pelo mercado. Não se

---

10. Disponível em [www.redekino.com.br](http://www.redekino.com.br). Acesso em junho 2021.

trata, portanto, de uma política de formação de plateias. [...] o cinema na escola é uma ação essencialmente política, de uma política fortemente marcada por princípios educacionais e o reconhecimento de uma educação compartilhada que compreende o processo e não apenas seus resultados, que promove a autonomia e o protagonismo dos estudantes e oferece mais elementos e ferramentas para que os professores possam potencializar suas práticas de ensino (2016, p. 282).

Em relação ao tipo de filmes que o grupo sugere circular nas escolas, há uma especificação que prevê tempos de execução em curto, meio e longo prazo, visando incluir outras imagens, diferentes das que o mercado nos obriga a ver em qualquer espaço doméstico ou público. Desse modo, é sugerido um vasto universo de outras imagens realizadas no país, que refletem também sua diversidade étnica, geográfica, cultural e social. Portanto, não representam a força hegemônica e centralizadora dos grandes conglomerados midiáticos e agências de comunicação. O documento sugere ainda formas colaborativas de organizar o que já existe, de tornar visível o que já é público, de enunciar os direitos de todos ao acesso desses filmes já produzidos, garantindo que a inclusão do cinema brasileiro nas escolas seja orgânica e responsável, atenta ao caráter ético, estético e político do cinema e da educação brasileira.

Finalmente, a proposta de regulamentação da lei 13006/14 foi entregue em mãos do conselheiro Cesar Callegari, em maio de 2016 e ainda espera sua vez de inclusão na pauta do Conselho Nacional de Educação. Um possível motivo para a demora no seu tratamento, talvez, seja porque houve uma resistência explícita dos membros do GT, do setor de audiovisual, em relação a um dos pontos apresentados como condição pelo subgrupo de formação docente. Concordamos em mancomunar o esforço que vem das instâncias do audiovisual e da educação para fazer acontecer experiências de cinema na escola, comprometidas ética e esteticamente com a proposta curricular e com a formação de professores. Todavia, não chegamos a um acordo em

outro aspecto essencial que consistiu em: “definir um período de exploração comercial para que depois os filmes pudessem circular livremente pelas escolas”. Visto que a União financiava toda a produção da maioria dos filmes, esperávamos que, uma vez terminado o período de exploração comercial, o governo não tivesse que pagar novamente para eles circularem pelas instituições educativas, prevendo aspectos de preservação e conservação dos mesmos. Porém, esse período de exploração comercial não está definido e não parece haver qualquer interesse por definir.

Um outro aspecto destacado no documento foi o reconhecimento legítimo da ação da TV Escola (hoje infelizmente quase desmantelada) na divulgação e difusão dos filmes nacionais. O canal se tornou importante no processo, por ser um agente de comunicação que consegue fazer chegar sua programação, por sinal analógico, aos municípios que ainda não possuem sinal digital.

## **OS FILMES E SUA ACESSIBILIDADE HOJE**

A maior iniciativa de produção de filmes como política pública e com o objetivo pedagógico no Brasil foi, sem dúvida e como já dissemos, a realizada pelo INCE e boa parte de sua produção pode ser acessada no *Portal de Conteúdos* da Cinemateca Brasileira. Contudo, neste ponto do texto, não pretendemos focar estritamente neste tipo de filme, produzido com um objetivo pedagógico, mas sim pensar no potencial pedagógico das imagens e sons para além de qualquer intencionalidade de realizadores ou educadores. Nesse sentido, merece um destaque especial a *Programadora Brasil*, iniciativa nacional estratégica da Secretaria do Audiovisual, a Cinemateca Brasileira (atualmente abandonada pelo governo federal) e o CTAv, que funcionou entre 2006 e 2013. Conforme consta nos dados disponíveis na atual Secretaria Especial da Cultura<sup>11</sup> (a que foi reduzido o

---

11. Disponível em: <http://dados.cultura.gov.br/dataset/filmes-e-sessoes-da-programadora-brasil>. Acesso em: maio 2021.

ex-Ministério de Cultura), o programa consistia em um catálogo com quase mil filmes e vídeos entre curtas, médias e longas, de diferentes épocas e regiões do país. Eles estavam organizados em programas (DVDs), incluindo filmes de animação, documentários, experimentais e ficções. Quarenta e dois deles continham tecnologias assistivas (*closed caption* e audiodescrição). A compra do conjunto completo, ou de um ou mais programas, incluía a licença de exibição por dois anos. No final de 2012, a Programadora Brasil foi descontinuada por irregularidades e desvio de recursos, quando já contava com mais de 1.658 instituições associadas, que representavam cerca de 1.848 pontos de exibição audiovisual. Esses associados estavam em mais de 850 municípios, espalhados por todos os estados e o Distrito Federal. O projeto truncado da Programadora Brasil previa migrar do sistema de DVDs para uma plataforma digital, contando com a banda larga que o Ministério das Comunicações prometia para 2014. Infelizmente, acabou antes mesmo de 2014 e, ainda em 2021, muitos municípios sequer recebem sinal digital.

Durante a pandemia, têm surgido várias plataformas que disponibilizam filmes. Uma das mais importante para citar em um livro como este, talvez seja o acervo do Laboratório Universitário de Preservação Audiovisual, LUPA<sup>12</sup>, da Universidade Federal Fluminense, que, em parceria com a Cinemateca do MAM, tem digitalizado um importante acervo dos filmes produzidos na UFF e ainda produzidos pelo LUPA. Também a Cinemateca do MAM-Rio inaugurou em 2020, um canal no *Vimeo*, por onde compartilha sua programação virtualmente.

Existem hoje tantas plataformas, inclusive anteriores à pandemia, com clara inclinação pedagógica, como o próprio acervo audiovisual do Arquivo Nacional, do Domínio Público, o da TV Escola, do RNP dos Institutos Federais, do *Portacurtas*, SPCINE, entre outros.

Em particular, gostaríamos de destacar o *Animamundi*, cujos filmes e algo da sua história pode ser assistida em um breve documentário produzido há 8 anos, pelos seus 20 anos<sup>13</sup>; *Video nas Aldeias*<sup>14</sup>,

12. Disponível em: <http://cinevi.uff.br/lupa/>. Acesso em: maio 2021.

13. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/animamundifestival>. Acesso em: maio 2021.

14. Disponível em: [videonasaldeias.org.br/2009/](http://videonasaldeias.org.br/2009/). Acesso em: maio 2021.

que apresenta uma rica diversidade de filmes e propostas, materiais pedagógicos já previstos para o trabalho docente e discente. Em outra ordem de opções, encontramos também *Filmes que voam*<sup>15</sup> e *Videocamp*<sup>16</sup>. *Filmes que voam* é uma plataforma que oferece um conteúdo audiovisual de qualidade e tem a singularidade de contemplar a faixa etária da primeira infância. A *Videocamp*, por sua vez, visa a exibição de um conjunto de filmes com “potencial de impacto”, como pode ser lido em seu site, na aba “sobre”, que entendemos como potencial reflexivo, crítico e criativo, e é oferecida em qualquer lugar do mundo, para qualquer pessoa interessada e cadastrada, de forma gratuita. Vale chamar a atenção para algumas plataformas de *streaming*, como a Tamanduá; em canais de cabo de alta qualidade, como o Curta, que, aproveitando a praticidade da organização dos conteúdos na BNCC, comercializam filmes, seriados e coleções oferecendo diferentes planos e promoções. Se, por um lado, constitui uma via legítima de valorização da produção dos realizadores; por outro, toma o documento da BNCC na sua literalidade, sem a menor crítica ou questionamento da dimensão pedagógica da empreitada.

A cada dia, nascem novas propostas e plataformas que facilitam o acesso a filmes, de modo gratuito ou a baixo custo, porém, faz falta alguma política pública que efetivamente garanta um acervo nacional digitalizado para a produção de conhecimento escolar em diálogo com a memória audiovisual brasileira.

A legitimidade histórica, cultural e social da preservação dos acervos audiovisuais é indiscutível, porém, infelizmente, nem todo mundo conhece nem percebe por que seria necessário e urgente restaurar e digitalizar os acervos. Os espaços de educação em todos seus níveis de ensino, inclusive todas as iniciativas não formais que dialogam com os diferentes cinemas constituem um verdadeiro caminho por onde esses filmes possam circular. Sabemos dos esforços e triagens que resultam dos editais de financiamento, da difícil escolha dos projetos e depois, poucas vezes, ou nunca, chegam a ser assistidos pela sua principal

---

15. Disponível em: <http://filmesquevoam.com.br>. Acesso em: maio 2021.

16. Disponível em: <http://videocamp.com>. Acesso em: maio 2021.

provedora: a sociedade. Por isso, concordamos com Luiz Camnitzer, quando disse que “o museu é escola”. Neste caso, pensamos que as universidades e as escolas também podem ser cinematecas, museus, patrimônio. Esses cinemas precisam ocupá-las, habitá-las, circular por elas. Talvez, desse modo, as políticas públicas de preservação e educação possam encontrar um eixo comum e uma retroalimentação permanente, pois, dessa maneira, a democratização do acesso ao cinema brasileiro deixaria de ser um sonho para se converter em uma possibilidade acessível a toda a comunidade, atravessada pela parceria entre escolas e instituições de preservação audiovisual.

### **TRÊS FILMES: O MAIS ANTIGO, A PRIMEIRA PROJEÇÃO EM SALA DE AULA, A PRIMEIRA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL ESCOLAR**

Sempre é arriscado falarmos em “o mais antigo” ou “a primeira vez”, mas iremos correr esse risco para dar destaque a três filmes bem significativos para o campo do cinema e da educação escolar.

Em primeiro lugar, o filme mais antigo preservado de ficção da cinematografia brasileira, do qual somente restaram pouco mais de quatro minutos é *Os óculos do vovô* (1913), produzido por Francisco Santos, na cidade de Pelotas, retrata uma travessura de uma criança traquinas, que pinta os óculos do vovô quando dorme e, ao acordar e colocar, ele pensa estar cego. Trata-se de uma obra muito interessante, que significa uma certa vanguarda por introduzir uma criança mal-comportada no cenário cinematográfico, onde as crianças não apareciam fora dos padrões esperados. Inclusive, no cinema europeu, esse tipo de infância só viria a aparecer em *Zero de Conduta* (Vigo, França, 1933). Todavia, avançaremos na apresentação deste primeiro filme em um dos capítulos do livro.

Ainda há dois filmes que gostaríamos de destacar aqui, que não têm sido contemplados pelos convidados. Um deles nos foi apresentado pela própria Dona Alice Gonzaga, filha do cineasta Adhemar

Gonzaga e da atriz Didi Viana, que cuida, ainda hoje, com mais de 90 anos, da CINEDIA. Esta instituição nasceu como o primeiro estúdio de cinema importante no Brasil e, hoje, constitui um acervo de destaque. Ele está sediado no Rio de Janeiro e representa um tesouro do patrimônio e da memória audiovisual do país. Alice lembra que, ainda bem pequena, participou, como aluna, no filme *Romance Proibido*, de Ademar Gonzaga, de 1943, em que uma professora tinha a iniciativa de levar um projetor para a sala de aula para exibir um filme. E este é o primeiro registro de uma projeção audiovisual em espaço escolar do que se tem conhecimento no cinema brasileiro até o momento. A professora é muito criticada pelas mães, porque gostava de cinema e de atividades físicas ao ar livre na escola. De fato, o projetor entra em sala de aula, mas a projeção acaba não acontecendo. Sem dúvida, esse filme é uma joia para escrever a memória da entrada dos projetores nas escolas no próprio cinema. Uma ótima pegada na trilha do cinema na escola e do que até hoje ainda não acontece.

E o terceiro filme ao qual gostaríamos de nos referir, e que este livro não aborda, é *O Parque* (1963). Trata-se da primeira produção audiovisual realizada por estudantes de educação básica. Sua produção contou com o apoio do INCE, e ele foi gravado durante as férias de inverno, depois do Curso de Iniciação ao Cinema oferecido pela professora de português e literatura Maria José Alvarez, entre março e junho de 1963, na Escola Brigadeiro Schorcht, em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro. Esse filme oferece pistas de uma prática audiovisual em contexto escolar bem antes da facilitação ao acesso dessas tecnologias e traz o cinema para o cenário escolar como uma produção ativa e viva de conhecimento. O filme foi realizado durante as férias escolares dos alunos e da professora, em julho de 1963, e estreou em julho de 1964. Ele é todo rodado em 16mm e não possui diálogos, apenas trilha musical. (BLANCO, 2019).

## O CINEMA NA BNCC

Vale lembrar que a Base Nacional Comum Curricular nasceu no primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff e visava garantir qualidade de aprendizagem, definindo obrigações do estado e, inclusive, condições de igualdade, reconhecimento e respeito pela diversidade, para todos os níveis de ensino. Infelizmente, a partir do governo de Michel Temer, o documento acabou reduzindo e precarizando a formação docente e discente. Na sua versão final, ela não reconhece o cinema como uma linguagem artística, apenas a música, o teatro, a dança e as artes visuais. O cinema e o audiovisual entram sempre como um “puxadinho” destas últimas. Porém, encontramos algumas frestas por onde o cinema pode se permear, como habilidades da Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e da Área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio. A versão atual da Base Nacional Comum Curricular apresenta uma tímida relação, embora apresente a palavra cinema 15 vezes. No Ensino Fundamental, o cinema aparece 12 vezes, cinco menções associadas ao ensino da língua portuguesa entre 6º e o 9º ano; três associadas ao ensino de arte, especificando habilidades do 6º ao 9º ano; três ao ensino da língua estrangeira, especificando habilidades do 7º e do 8º ano; uma associada às habilidades específicas no ensino de história no 4º ano.

No Ensino Médio, a palavra cinema aparece 3 vezes: uma na área das linguagens e suas tecnologias e duas na parte de Língua Portuguesa. Entretanto, usando a palavra “filme”, encontramos apenas um resultado; com a expressão “cinematográfica”, dois; e com “audio-visual”, sete.

Acreditamos que, enquanto lutamos por políticas públicas para incorporar o audiovisual na educação, precisamos multiplicar formas de impregnar todos os espaços possíveis e, ainda, criar outros para que os filmes sejam, mais uma vez, poderosos aliados do ensino escolar e fundamentalmente peças-chaves na descoberta e invenção de si e do mundo.

## OS TEXTOS QUE COMPÕEM ESTA COLETÂNEA

Começamos com o texto *O Menino e o Mundo – sensibilidade estética e as possibilidades de formação/aprendizagem com a animação* de Adriana Hoffmann, Joana Milliet, Pedro Freitas (UNIRIO) que apresenta um belo testemunho de filme de animação nacional reconhecido internacionalmente. O prof. Jorge Larrosa e sua doutoranda de estágio de doutorado, Andreza Berti, se dedicam ao filme *Cinema em (per) curso. Um exercício de pensamento entre Lixo Extraordinário e Estamira*. Outro filme que introduz a questão da surdez na escola aparece no trabalho *A onda traz, o vento leva: o cinema provoca, a educação corre os riscos* de Glauber Resende Domingues e Maria Leopoldina Pereira (PPGE/ UFRJ). Uma desafiadora proposta traz *Aquaman, Speed Racer e Motoqueiro Fantasma – corpos na oficina da Praia do Futuro* de Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e Wenceslao Machado Oliveira Junior. *Dois países muitas infâncias: encontros de Carreto com uma niña, una escuela* é o trabalho de Fernanda Omelczuk (UFJF) e Maricela Perera (ICAIC) orientadora de seu estágio de doutorado em Havana. *A velha a fiar*: uma canção, um filme para todas as idades de Alexandre Pimenta Marques, Inês Assunção de Castro Teixeira e Marília Sousa Andrade Dias (UFMG). *Branco sai, preto fica* de Moira Toledo (USP) diversifica propostas para História, Geografia e Português para professores e estudantes. Clarisse Alvarenga (UFMG) e Cesar Leite (UNESP) contribuem com o texto *Cinema e infância: notas sobre a experiência do cinema com as crianças. Os óculos do Vôô: vanguarda de uma infância traquinas* de Adriana Fresquet e Inés Dussel - UFRJ/ DIE-CINVESTAV, trabalhado durante o estágio de pós-doutorado, revela que este filme de 1913 se adianta a imagem de crianças traquinas que aparecem no cinema ao redor dos anos 30 na cinematografia mundial.

Ainda trazemos um exemplo para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos com *Os últimos cangaceiros: marcas identitárias no cinema cearense* de Mirna Juliana Santos Fonseca (UCP) e Rosália Duarte (PUC-Rio) e no final, uma reflexão fundamental sobre um filme que tem obnubilado professores e estudantes de pedagogia e licenciaturas

o *Artimanhas da moral, armadilhas do capital* – comentários sobre o filme *Nunca me sonharam*, de Cacau Rhoden por Isaac Pipano (UFF).

Boa leitura!

## REFERÊNCIAS

BLANCO CHAVEZ, Márcio. Imagens na pedagogia: uma genealogia das relações entre cinema e educação no Brasil. *Tese de Doutorado*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

CAMPELO, Taís. Jonathas Serrano, narrativas sobre cinema. *Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria*. v. 10, n.17, jan./jun., 2007, p. 57-76.

CATELLI, Rosana E. Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 e 1930. 2007. *Tese (Doutorado em Multimeios)* - UNICAMP, Campinas.

FRANCO, Marília da Silva. Escola audiovisual. *Tese de doutoramento* apresentada à Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: USP, 1987.

FRESQUET, Adriana *et al.* Proposta do Grupo de Trabalho Cinema Escola sobre Formação Docente. In: D'ANGELO, Fernanda Hallak e D'ANGELO, Raquel Hallak. *CINEOP: 11a Mostra de Cinema de Ouro Preto - Cinema Patrimônio*. 19 edição. Belo Horizonte: Universo Produção, 2016, pp. 179-189.

HERRERA LEÓN, Fabián. México y el Instituto Nacional de Cinematografía Educativa, 1927-1937. *Estudios de historia moderna y contemporánea*, Núm. 36. México jul./dic. 2008. p. 221-259.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de Educação*, Vol. 4. São Paulo: Global, 2017.

PAULILO, André Luiz. A leitura, o cinema e os processos educativos na obra de Jonathas Serrano: problemas metodológicos e precauções morais da pedagogia dos anos 1910-1930. *História da Educação*. ASPHE/FAE/UFPEL. Pelotas, (11), p. 169-192, abr. 2002.

SERRANO, Jonathas e VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e educação*. São Paulo, Melhoramentos, 1930.

SOUZA, Luani de Liz. O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa: Uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910 - 1960). *Tese de doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - PPGE/UDESC, 2016.

SOUZA, Luani de Liz e SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Industrializar o professor: uma cartografia dos cinematógrafos no Brasil (1910 a 1930). *Cadernos de História da Educação*, v. 20, p. 1-19, e026, 2021 | 10.

SCHWARTZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: UNESP, 2004.

# O MENINO E O MUNDO – SENSIBILIDADE ESTÉTICA E AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO/APRENDIZAGEM COM A ANIMAÇÃO

Adriana Hoffmann, Joana Milliet e Pedro Freitas

## INTRODUÇÃO – O FILME

Esse artigo tem como proposta apresentar uma crítica do filme de Alê Abreu, *O menino e o Mundo*, uma reflexão sobre essa experiência do menino no filme e ao final algumas atividades sugeridas para exploração do filme para crianças e jovens. Para isso pensamos atividades que visam a explorar a riqueza das imagens, dos sons e das escolhas do diretor.

*O Menino e O Mundo*, segundo longa-metragem da Filme de Papel, dirigido, roteirizado e montado por Alê Abreu (Garoto Cósmico, 2008), trata da história de um menino que, “sofrendo com a falta do pai, deixa sua aldeia e descobre um mundo fantástico dominado por máquinas-bichos e estranhos seres. Uma inusitada animação com várias técnicas artísticas que retrata as questões do mundo moderno através do olhar de uma criança”. O olhar inocente de sobre um mundo

[...] globalizado e futurista, mas que ao mesmo tempo é um mundo que não está aberto para todo mundo. É um mundo caótico, que tem divisas geográficas para algumas pessoas. Então, é um mundo que funciona como objeto de uma máquina muito maior da qual me parece que os homens não têm qualquer controle. Por isso a minha ideia foi colocar um menino

que veio às margens desse mundo e olhando para ele com essa pureza infantil. (ABREU, 2011)

O filme retrata uma grande brincadeira sensível com imaginação, sua busca pelo pai, as relações com os outros como fonte de descoberta para esse menino que explora o mundo de maneira simples e com sensibilidade ímpar – a delicadeza e riqueza dos pequenos detalhes da animação com desenhos por vezes assemelhados com os das crianças, como as florzinhas no campo, as descobertas dos sons e o desejo de guardar os sons da alegria dele numa latinha, demonstrando seu espírito de criança brincante. Assim, o filme compõe sutil e delicadamente, com uma estética em forma de poesia, as saudades, os desejos e a imaginação desse menino-criança que todos fomos um dia e desse menino que cresce e percebe que a sua infância está ainda lá no seu coração de adulto.

O mundo feliz e alegre do menino é arruinado pela necessidade de seu pai partir em busca de emprego, pois sua seca terra não permite mais a sobrevivência da família. Pouco tempo depois, morrendo de saudade, o menino parte para encontrá-lo e, nessa tentativa, vai descobrindo o mundo. A beleza imagética é construída pela imaginação da criança, pela forma como ela vê as coisas do mundo: o trem-inseto que serpenteia pelo caminho, os maquinários-bichos, as “danças” dos trabalhadores, a cidade-pirâmide, a cidade-futurística, etc.

Todas essas belas imagens, no entanto, não são gratuitas, puro fetichismo, mas metáforas da vida real, da estratificação social, das desigualdades e da condição dos seres humanos no sistema do Capital. Diversas dessas imagens estão carregadas de simbolismo, seja da estratificação social, como nas cidades em forma de pirâmides; nas cores alegres do campo e da natureza, vista também nas vestimentas das personagens do povo e na música destes; de forma contrária, as cidades parecem mortas, pintadas por cores opacas, acinzentadas e banhadas em anúncios de neon multiplicados pelos espaços. Há ainda a cidade do futuro, que é no presente, toda fechada em sua redoma, inalcançável, símbolo maior do poder imperial, marcada pela águia, símbolo dos impérios.

A história do menino acompanha a história de um capitalismo tardio (mas, de certa forma, também de seus primórdios até a contemporaneidade), expondo o universo do ciclo do algodão no mundo, sem nunca deixar de ser um filme com o olhar da criança e sua profunda poesia, e tudo isso sem que os personagens falem em uma língua inteligível. O percurso começa com um simples dançar de desenhos coloridos, como belas ligações atômicas, que se revelam numa pedra vista pelo menino. Estamos no seu universo lírico, que nos carrega para uma inebriante floresta de sonhos e brincadeiras através de um jogo de imagens e planos que não parece ter fim. A natureza é local de alegria, de liberdade, expressa em um universo colorido plenamente vivido. Descobrimos ser esse o mundo do campo embelezado pelo olhar ingênuo do personagem principal, mas que é logo confrontado com um estranho maquinário-bicho que produz nuvens cinzas, em contraste com as brancas do céu do menino, e a visão de uma cidade pirâmide.

A criança pobre, mas cheia de esperança e imaginação, percorre todos os caminhos do ciclo do algodão: do campo às fabricas, do sertão às favelas, da cidade subdesenvolvida a cidade ultra desenvolvida, do sonho ao pesadelo. O menino é no mundo e com o mundo em busca de si, de sua história e da vida. A sua identidade que vai sendo construída caminha com e nos traços do desenho, com e no ciclo do algodão, com e a partir da alegria e da força que o trabalhador pobre carrega, expressa em cores e músicas, pois a busca do menino é a procura de si mesmo como trabalhador desse mundo Capital, através da esperança que se faz na alegria.

Esqueça Walt Disney e as demais empresas de animação *standard* que inundam os cinemas mundiais e nacionais com suas histórias, muitas vezes, rasas, expostas através de uma linguagem filmica narrativa clássica e que poderiam ser contadas em filmes não animados, feitos com pessoas reais. Esqueça tudo isso, porque *O Menino e O Mundo* é uma animação no sentido mais puro.

Trabalhando com um desenho 2D (realizando até sequências de pintura abstrata) colagens e técnicas variadas sobre um fundo branco como papel, Abreu emociona o espectador de uma forma que a grande

indústria dificilmente conseguiria fazer, pois trata do mundo real de forma humana, através do olhar metafórico de uma criança. A sinopse é apenas um chamariz que não consegue (e não pode, em tão poucas palavras) expressar toda a complexidade e a profundidade da que, talvez, venha a ser uma das melhores dos últimos tempos. Uma animação autoral e muito rica esteticamente.

Fator-chave na narrativa e na estética do filme, a alegria é construtora da esperança do reencontro, a alegria é a memória do pai e a possibilidade do futuro que se materializa em música, não como o som propagado por caixas acústicas sintéticas, mas como tons coloridos que escapam pelos instrumentos do povo, pela flauta do pai e do menino. O som é guardável em um pote, para que se mantenha memória e esperança. A música leva o mundo e as suas cores, leva os traços e o cenário, leva a criança e nós mesmos para um pai que não está lá, mas no próprio menino. No mundo, o menino descobre que quem está no comando faz sua própria música, mas esta é metálica, sintética e bombástica, não dando espaço para o sonho alegre do povo. Sonho este que é exuberantemente construído em forma de fênix, uma fênix de mil cores, forte e viva, mas que tem um inimigo declarado (com o qual ela luta), preto como a escuridão: a águia construída pela música da repressão e seus exércitos metálicos e de bichos-canhão.

O filme, pois, não se entrega ao raso dos filmes standard, não se entrega ao realismo barato e nem se entrega ao opressor, pois não há falta de esperança. Ele denuncia o sistema do Capital sem dó e receio, seu ciclo de produção, sua exploração dos seres humanos (massificadora dos destes), da natureza, (maquinários destroem florestas e imagens de acervo fílmico mostram florestas em destruição). Não há, pois, separação de uma exploração da outra, o ciclo de produção é o de destruição da natureza e, assim também, de destruição da alegria do povo. O principal, porém, talvez seja que ele fala isso tudo sem esquecer o ser humano como indivíduo, compartilhando conosco a alegria, a tristeza e a esperança que nos move, sem nunca deixar de ser um filme que fala ao adulto pelo olhar da criança. É, enfim, um filme para diversas idades, feito por gente grande, mas com espírito de criança.

## O MENINO, O MUNDO E A EXPERIÊNCIA

*Educados culturalmente pelos preceitos do mundo moderno – a razão objetiva e o modo de produção capitalista –, aprendemos com facilidade a separar as experiências vividas e a atribuir a cada uma delas um lugar próprio, como se entre si essas experiências não mantivessem relação. Vida e trabalho. Razão e sensibilidade. Ciência e fé. Pensamento e ação. De tanto categorizar e compartimentar a vida, é a sua inteireza que parece nos soar estranha. Em que medida a ciência ou a arte que fazemos permitem expandir nosso mundo vivido? Em que medida nossa vida cotidiana alimenta nossa capacidade de indagar e de criar?*  
Pereira, 2010.

As questões que a autora nos faz nessa citação podem ser as questões que também podem dialogar com o filme de Ale Abreu. Como através do filme percebemos os diferentes espaços com os quais o menino vai entrando em contato? O que a animação nos faz sentir e pensar, a partir dos olhos do menino, sobre esse mundo do campo, do capitalismo, da cidade, da guerra, dos sonhos, da vida? Em que medida nossa vida cotidiana alimenta nossa capacidade de ver o mundo de modo criativo? Nossa capacidade de questionar e inventar novas formas de ver?

Relacionando essa discussão trazida no artigo de Rita Ribes com o filme *O Menino e o Mundo* e as leituras de Walter Benjamin (1994) sobre a experiência e a forma de passá-las adiante pela narrativa poderíamos pensar que o filme de Ale Abreu nos faz perceber essa não divisão comentada por Ribes (2010) sobre o modo como somos educados culturalmente. No filme, a vida e o trabalho dos pais, a razão e a sensibilidade, pensamento e ação estão todos juntos vividos como são percebidos na experiência do menino. Estas são algumas das belezas desse filme que de forma simples fala do que é ser criança e da visão de uma criança diante de fatos duros para todos. Seu olhar de criança traz sempre uma nova narrativa revigorada dessa experiência que para muitos adultos já perdeu as cores e para a criança continua a ser colorida e vibrante.

Como Benjamin (1994) nos ajuda a pensar a criança do menino nos provoca a ampliar nosso olhar para o mundo a partir do modo como vivemos com o menino no filme a delicadeza do seu olhar e da sua experiência. Experiência única no sentido que Benjamin dá a *erfarung*, algo irrepetível, com aura que só o menino com o seu olhar nos traz. O texto de Ribes (2010) também nos convida a essa reflexão do irrepetível da experiência do menino com os barcos e o mundo.

Ale Abreu parece fazer nesse filme o que, como nos aponta Pereira (2010) o filósofo Walter Benjamin (1993) faz no livro “Infância berlinense por volta de 1900” ao reconstruir com as memórias da sua infância uma cidade destruída pela guerra. Como comenta a autora, o propósito de Benjamin era reconstruir, a partir de uma perspectiva singular e única – o seu olhar infantil –, uma história que ganhasse relevância social, que mais do que falar de si, pudesse falar de uma época, de uma política e de uma cultura. Esse modo de falar de si buscando na sua experiência singular os ecos da conjuntura social é exemplar da proposta teórico-metodológica que Benjamin apresenta em seus escritos. E, percebe-se que é também o que transparece no filme *O menino e o mundo*.

A experiência do menino é a experiência de todo um povo representada nele. A experiência do menino é contada como algo que passa de geração a geração, da geração do pai, para a geração do menino que será a nova geração e que sempre, continuamente, vai plantar a semente que gera nova árvore da esperança com sons e histórias que são sempre recontadas.

Elementos como a pedra, as cores, a música na latinha que entra e sai da sua vida parecem rememorar a experiência vivida e que é sempre resgatada, nunca perdida de vez. Essa ideia da narrativa como algo que resgata, amarra, constitui a humanidade do ser e que, com o capitalismo e a guerra, Benjamin anuncia sua perda o menino do filme nos aponta que ela nunca se esvai, nunca morre. Sempre renasce – mesmo com todas as dificuldades – em forma de fênix colorida.

A experiência é enfim o que se narra dela. O que dela se passa adiante. As marcas que ela deixa. E o personagem do menino nos

deixa muito para ser explorado em diferentes sentidos da experiência que podem ser levantados a partir do filme. A experiência do afeto, da delicadeza, do estar com o outro, do aprender com cada novo momento da vida, do ver beleza e colorido onde muitos só veem tristeza, mas ao mesmo tempo questionar e procurar entender que experiência é essa que está sendo vivida e como está sendo vivida. Dessa forma ele aprende e constrói seu conhecimento de mundo diante das diferentes descobertas da vida.

## **CRIAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES COM O FILME *O MENINO E O MUNDO***

Vendo o filme percebemos que são variadas e muito ricas as possibilidades de atividades que podem ser pensadas a partir dele. Pela riqueza do filme em sua dimensão estética são muitas as possibilidades de diálogo com as belas linguagens de imagens e sons que o filme de Alê Abreu realiza com tanta intensidade e delicadeza. Traremos aqui algumas das várias possibilidades de atividades pensadas por nós, entendendo que algumas podem ser mais voltadas para as crianças menores e outras podem ser feitas com o público de crianças mais velhas e até mesmo com jovens. Para tanto, iremos apresentar as sugestões das mais simples para as mais complexas.

### **1) BRINCANDO DE CRIAR NOVOS SONS PARA GUARDAR NA CAIXINHA**

Uma ideia pode ser explorar os sons que aparecem no filme, os momentos em que eles ocorrem e o que significam para eles. Porque o menino guarda a música numa caixinha? Que sons podemos inventar para guardar numa caixinha? Que sons me lembram situações boas vividas na minha vida? Como eu desenharia esses sons? Como eu faria ou reproduziria esses sons? Será que poderia inventar sons diferentes

que expressem momentos bons vividos? Vamos pensar em sons novos para criar e relacionar com um momento da vida importante para nós ou com uma pessoa que gostamos muito. Ver vídeos do grupo Barbatuques no Youtube (grupo que fez parte da sonoplastia do filme de Alê Abreu) e criar brincadeiras com sons para dizer diferentes coisas e falar de tipos de sentimentos do menino no filme.

## 2) BRINCANDO COM O CALEIDOSCÓPIO – CRIANDO IMAGENS QUE SE MOVEM

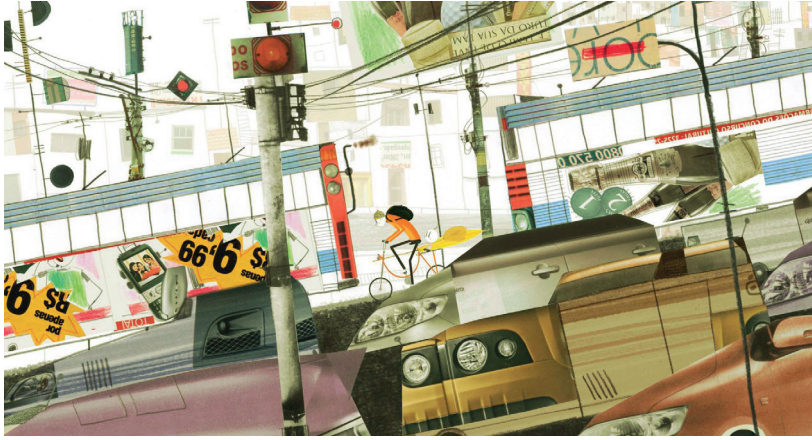
No início e no final do filme de Alê Abreu vários desenhos coloridos aparecem em forma de mandala girando continuamente. Em outros momentos do filme há a brincadeira do menino com o caleidoscópio e várias situações de rodas coloridas girando, seja no guarda-chuva, na toalha da mesa, na roda da bicicleta entre outras. Pode-se sugerir as crianças criarem rodas coloridas que giram e mudam de cor e brincar com essa mistura de cores pelo girar. Pode-se combinar brincadeiras de girar como bambolê e ciranda com as brincadeiras de montar caleidoscópios e rodas de mandalas coloridas para transmitir o que nos deixa alegres. Experimentar essa alegria do menino no filme pelos desenhos coloridos e músicas associadas a roda.

## 3) REFLETINDO SOBRE AS TÉCNICAS DE ANIMAÇÃO

O diretor do filme opta por uma estética inspirada nos traços infantis e usa uma mistura de técnicas. “Tudo veio em função do olhar desse menino. Isso me abriu para um universo da infância e que traz essa liberdade de misturar todas essas técnicas – e uma por cima da outra, como uma criança faz” (ABREU, 2016a). Em alguns momentos, são usadas colagens de recortes de jornais e revistas formando os objetos, roupas, construções, detalhes dos personagens. A cidade, por exemplo, é criada com recortes de anúncios publicitários e revistas.

Já o menino é feito com lápis de cor, com traços muito simples. “O filme nasce de um fundo branco e termina em um fundo branco, no vazio, quase como o espaço metafísico de onde viemos e para onde vamos. À medida que o Menino vai se aproximando das coisas e as descobrindo, a gente vai inserindo elementos. A princípio, usamos só lápis de cor, canetinha, elementos bem infantis. Quando o personagem vai se aproximando do mundo criado pelos homens, pensamos que seria interessante a simbologia de preencher esse espaço branco e sagrado com ruídos do mundo e toda essa carga de informação que a gente recebe e que nos distancia desse local abstrato. A ideia das imagens no final era esgaçar essa ideia, ali já não tinha animação ou espaço para o sonho.” (ABREU, 2016b)





A atividade consiste em conversar com o grupo sobre as técnicas artísticas que foram utilizadas – lápis de cor, giz de cera, colagem, aquarela – mostrando fotogramas do filme com as diferentes técnicas. Para aprofundar o conhecimento sobre as diferentes técnicas de animação o grupo pode assistir ao curta-metragem “Animando” de Marcos Magalhães, que proporciona o entendimento do uso de diversas técnicas na animação: <http://portacurtas.uol.com.br/filme/?name=animando>.

Após uma conversa sobre as variadas possibilidades que a linguagem da animação permite, sugerir que cada um escolha uma cena do filme “O menino e o mundo” para representar em uma imagem (fotograma) com uma técnica que não foi usada no filme. Estimule que o grupo pense nos materiais mais diversos. Com os trabalhos prontos e expostos por todos, conversar sobre as escolhas das técnicas de cada um e as opções do diretor para o filme.

#### 4) EXPERIMENTANDO O TEMPO DA ANIMAÇÃO

“ANIMAR, do latim *animare*, significa ‘dar alma’. Uma pessoa que acorda e fala: ‘hoje estou animada!’ quer dizer que está cheia de vida, cheia de energia e pronta a fazer muito movimento. ‘Anima’ vem do grego ‘anemon’, que tanto podia significar ‘alma’ como ‘movimento’, ou ainda, ‘vento’(...) ANIMAÇÃO, além de significar alegria, disposição e energia, sinais positivos para a vida e a alma, é também o nome pelo qual conhecemos a arte de criar movimentos através de uma ilusão ótica.” (MAGALHAES, 2015, p. 9-10). Para dar alma ao menino e realizar o filme, Alê Abreu dedicou 3 anos de trabalho. Nessa atividade a proposta é refletir sobre o tempo da animação, que precisa ser produzida quadro a quadro – em média para um segundo de animação (24 fotogramas) são necessários 12 desenhos; para um minuto, 720 desenhos (1.440 fotogramas) e para uma hora, 43.200 desenhos (86.400 fotogramas)! Cada um deve fazer um flipbook inspirado no filme. Pode ser escolhendo um trecho de uma cena ou apenas persona-

gens e formas para representar. Vale também pensar em um menino/ personagem diferente para o filme. O importante é desenhá-lo quadro a quadro. Pode-se comprar um bloquinho de 50 a 100 folhas na papelaria ou produzir os blocos a partir de uma resma de folhas (veja como fazer na página 32 da cartilha Anima Escola [http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/material%20pedag%C3%B3gico/animaescola\\_cartilha2015\\_web.pdf](http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/material%20pedag%C3%B3gico/animaescola_cartilha2015_web.pdf)). As principais recomendações também detalhadas na cartilha são: iniciar o desenho a partir da última folha do bloco; fazer um desenho simples, já que será repetido muitas vezes; desenhar com o bloco na vertical; fazer os desenhos aproveitando a transparência do papel, copiando a parte do desenho que não vai ser movimentada e alterando o que vai ganhar movimento.

## 5) BRINCANDO COM O ÁUDIO DE TRÁS PARA FRENTE

No filme os diálogos são incompreensíveis, pois foram gravados em português e invertidos, implicando ainda mais força visual ao filme e tornando-o universal. Alê Abreu conta que: “A ideia que tivemos de colocar o português de trás para frente foi imaginar que o filme se passa não no Brasil, ou na América Latina ou na Terra, mas em qualquer outro lugar. É o lugar da fábula, é um outro mundo, então por que não inventar tudo?” (ABREU, 2016 b)

Individualmente ou em grupos, a proposta é que escolham uma cena e criem diálogos para os personagens. Se tiverem equipamentos disponíveis para a gravação de áudio, os diálogos podem ser gravados. Uma dica é assistir à cena enquanto se grava para garantir que o tempo do diálogo seja o mesmo da cena. Depois podem incluir o diálogo na cena utilizando um programa de edição ou apenas exibirem ambos (a cena e o diálogo gravado) ao mesmo tempo. Se não for possível gravar, cada grupo ou indivíduo pode ler o diálogo criado. O importante é o grupo todo assistir ao resultado das diferentes criações para a mesma cena e conversar sobre as diferenças e semelhanças das criações.

## 6) OBSERVANDO OS PONTOS DE VISTA

Em diversos momentos do filme, o enquadramento mostra o ponto de vista do menino, com a câmera retratando o seu olhar – a altura é mais baixa, o enfoque é inusitado, o olhar é poético e fantasioso. A proposta para esta atividade é que cada grupo escolha um ambiente próximo (sala de aula, pátio, rua) e grave uma mesma cena duas vezes: uma do ponto de vista do menino do filme (como ele estaria vendo essa cena? Ele estaria observando algum detalhe? Como seria seu olhar?) e outra do ponto de vista de um adulto (podemos escolher também um adulto do filme como personagem que vê através da câmera). Depois todos assistem juntos aos resultados debatendo as escolhas para os enquadramentos. Que diferenças se percebe no enquadramento com o ponto de vista da criança e do adulto?

## 7) IMAGEM E POESIA: JOVEM KLEE, JOVEM MIRÓ

Alê Abreu, diretor do filme, disse que os artistas que o fascinaram desde criança, Joan Miró, Wassily Kandinsky e Paul Klee, inspiraram o longa-metragem, como facilmente podemos constatar em inúmeras passagens da animação. Pensando os trabalhos destes artistas pode-se remeter-se as obras deles e se não as conhecerem apresenta-las. Perceber, tanto nos aspectos de uso de cores, traços, formas, dentre outros as relações entre as obras e os traços do desenho no filme. Vendo alguns dos trabalhos desses artistas, perceber que cenas do filme dialogam com os mesmos.

Como proposta pode-se realizar uma composição com o tema que desejar, com formas abstratas ou figurativas, através de colagens de formas geométricas recortadas de cartolinas – círculos, quadrados, retângulos, triângulos, dentre outras, inspirando-se nos artistas conhecidos que também inspiraram Ale Abreu. O resultado será uma produção artística autoral composta com várias formas geométricas coloridas.

Cada aluno pode se inspirar no filme de forma a complementar sua obra com diferentes técnicas: desenhos a lápis, caneta, nanquim, colagens, etc. A cima de tudo, dentro das regras estipuladas, deve-se permitir a liberdade e experimentação criativa de cada um, como foi para Abrêu na realização do filme.

Outras regras podem ser utilizadas para incrementar o desafio e explorar a criatividade, como por exemplo: não pode-se realizar nenhum desenho figurativo no trabalho; colocar as formas geométricas sem interferir com desenhos na obra; a área ocupada no quadro com as formas geométricas deve ser igual a área desocupada (desafio que é mais facilmente realizado quando são utilizados somente quadrados e retângulos); dentre outras possibilidades.

Interessante notar: no filme as diferenças estéticas da alegria construída pelo povo e da dureza mordaz do aparato repressivo, que destrói a fênix multicolor, são importantes componentes de contraste entre a cidade e o campo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Alê. *Entrevista Época*. Hoje em dia animação brasileira existe. Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/01/hoje-em-dia-animacao-brasileira-existe-diz-diretor-de-o-menino-e-o-mundo.html>. Acesso em 12/03/2016. (2016 b)

ABREU, Alê. *Entrevista G1*. O menino e o mundo: diretor critica Divertidamente e vê chance no Oscar. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/oscar/2016/noticia/2016/01/o-menino-e-o-mundo-diretor-critica-divertida-mente-e-ve-chance-no-oscar.html>. Acesso em 03/04/2016. (2016 a)

ABREU, Alê. *Gênese*, 2011. Disponível em: <http://omeninoecomundo.blogspot.com.br/search/label/g%C3%AAAnese> (acesso em: 26/03/ 2016).

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

FREITAS, Pedro. Crítica de filme O menino e o mundo. *Revista Blah Cultural*. 2014. Disponível em <http://www.blahcultural.com/critica-de-filme-o-menino-e-o-mundo/> Acesso em fevereiro de 2016.

MAGALHÃES, Marcos. *Cartilha Anima Escola*. Rio de Janeiro: Instituto IDEIA, 2015.

PEREIRA, Rita Ribes. O menino, os barcos e o mundo – considerações sobre a construção do conhecimento. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, pp.38-54, Jul/Dez 2010. Disponível em: <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol10iss2articles/pereira.pdf/>. Acesso em junho de 2015.

# CINEMA EM (PER)CURSO. UM EXERCÍCIO DE PENSAMENTO ENTRE LIXO EXTRAORDINÁRIO E ESTAMIRA<sup>1</sup>

Andreza Berti e Jorge Larrosa

*Tudo que é imaginário tem, existe, é.*

Estamira

Discutiremos dois filmes brasileiros, como corresponde a encomenda. E vamos *enquadrá-los* em um exercício de pensamento que estamos fazendo na Universidade de Barcelona, em uma disciplina do último semestre do curso de graduação em “Educação Social” que se intitula “Arte e cultura em educação social”. Com isso pretendemos também contribuir com certa discussão sobre o uso do cinema em (certa maneira de entender) a pedagogia universitária<sup>2</sup>.

## 1.

Este ano estamos trabalhando sobre o lixo. Marx começa o primeiro livro do *Capital* dizendo que a riqueza das sociedades capitalistas se apresenta como “*uma imensa acumulação de mercadorias*”. E nós poderíamos dizer que essa riqueza se apresenta também como uma enorme

---

1. Uma versão deste texto foi publicada na Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe – Entretextos.

2. Se o trabalho com o cinema nas escolas, ao estilo Bergala, se articula na Catalunha sob o pretexto *Cinema en curs*, queremos mostrar aqui outra maneira de incluir o cinema em um curso, em um curso universitário, neste caso, no interior desse *percurso* (em português, recorrido ou trajeto) por uma materialidade textual que se chama *curso*.

acumulação de lixos. De fato, poderíamos analisar nossa sociedade não só pelo lixo que produz, mas, sobretudo, pelo modo como se relaciona com ele, pelo modo como o pensa, o sente, o percebe, o reparte, o gerencia. Zigmunt Bauman começa *Vidas desperdiçadas*<sup>3</sup> citando uma das cidades invisíveis de Ítalo Calvino, a cidade de Leonia, essa que refaz a si mesma todos os dias e em que, também todos os dias, “os restos da Leonia de ontem esperam o caminhão de lixo”. A opulência de Leonia, diz Calvino, “se mede pelas coisas que são jogadas fora todos os dias para dar lugar às novas”. Talvez seja por isso “os varredores são acolhidos como anjos, e sua tarefa de remover os restos da existência de ontem está rodeado por um respeito silencioso, como um ritual que inspira devoção”. Além disso, “para onde os varredores levam o lixo recolhido diariamente ninguém pergunta: fora da cidade, claro”<sup>4</sup>.

Em espanhol a palavra *basura* está relacionada com *barrer*. De fato, é o gesto de varrer que separa o lixo do que não é, ou melhor, o que produz o lixo. Lixo é tudo o que é separado, que é varrido, em um gesto que é material, mas também social, cultural, simbólico. Por isso Bauman sugere que “os varredores são os heróis esquecidos da modernidade. Um dia sim e outro também voltam para refrescar e enfatizar a fronteira entre normalidade e patologia, saúde e doença, o desejável e o repulsivo, o aceitável e o rejeitado, o interior e o exterior do universo humano. Tal fronteira requer vigilância e diligência constantes uma vez que é qualquer coisa menos uma fronteira natural: nenhuma cordilheira colossal, nenhum mar insondável, nenhum canhão intransitável separa o interior do exterior. E não é a diferença entre produtos úteis e resíduos a que reivindica a fronteira e se serve dela. Pelo contrário, é a fronteira que literalmente faz aparecer a diferença entre eles. Essa fronteira é redesenhada com cada ronda de recolhida e eliminação de lixo. Seu único modo de existência é a incessante atividade de separação”<sup>5</sup>.

---

3. O título do livro em inglês é *Wastedlives*. E *Waste*, como se sabe, pode traduzir-se por desperdício, mas também por supérfluo, inútil, vazio, ermo, deserto, resíduo ou lixo (vidas descartadas, supérfluas, inúteis, estéreis, desperdiçadas, residuais... vidas de lixo).

4. Tradução nossa.

5. Tradução nossa.

Por que o lixo como tema em uma disciplina intitulada “Arte e cultura em educação social”? Poderíamos ensaiar duas respostas complementares. A primeira resposta tem a ver com uma das categorias estruturantes dos discursos e das práticas dominantes no que na Espanha se chama *educación social* é, justamente, a categoria de inclusão-exclusão. É em relação com essa categoria que se desenham os dispositivos educativos de tipo *re* (orientados à ressocialização, re-inserção, readaptação, reparação, reciclagem, reinclusão, etc.), de tipo *pré* (orientados à prevenção, isto é, ao trabalho com pré-delinquentes, pré-drogados, pré-desempregados, pré-adolescentes-grávidas, pré-deprimidos, pré-violentos, pré-terroristas, pré-excluídos ou, como se diz agora, sujeitos ou populações *em risco social*), e de tipo *psi* (orientadas à terapia entendida como cura das feridas subjetivas, como normalização da subjetividade e, nesta época, de melhora da autoestima, de gestão das emoções, de otimização do bem-estar pessoal e, em geral, de produção de atitudes positivas).

A educação social se configura como uma série de discursos e de práticas orientadas à definição, à classificação e à gestão de grupos específicos de população considerados como excluídos ou em risco de exclusão. Daí que o primeiro assunto da disciplina seja problematizar esses discursos e essas práticas como parte dos dispositivos designados pela lógica hegemônica para a ordenação, gestão, administração ou tratamento de resíduos humanos. A analogia é evidente: da mesma maneira que nossa sociedade lança uma série de procedimentos para a seleção, a eliminação, a reciclagem ou a gestão dos seus lixos materiais, também começa uma série de procedimentos para a seleção, a eliminação, a reciclagem ou a gestão dos seus lixos humanos. E nesses procedimentos, às vezes, existem tarefas que são designadas como educativas.

A segunda resposta tem a ver como que o lixo tornou-se também, em nossa época, em um assunto artístico. Temos a arte lixo e a arte com o lixo, que seriam, naturalmente, as formas de arte que corresponderiam a uma sociedade lixo. Se a arte tem a ver com a forma como o mundo representa a si mesmo, faz sensível a si mesmo (faz audível, visível, tocável a si mesmo), então um mundo obcecado com o lixo

teria que ser capaz de fazer-se sensível também por uma *arte lixo*. Na Exforma, Nicolas Bourriaud fala da arte em um mundo “*assombrado pelo fantasma do improdutivo e do não rentável, em guerra contra as pessoas e as coisas que não parecem dedicadas ao trabalho ou ativos para o futuro*”, um mundo no qual cresce a esfera do residual, do inassimilável, do inutilizável, do inútil. E faz um caminho pela “*arte que resiste a esta operação de classificação e de seleção*”, pelas obras “*que aumentam os véus ideológicos que os aparatos de poder instalam sobre os mecanismos de expulsão e resíduos*”. O que interessa não são as operações triviais da reciclagem artística. Nem a oposição, como uma espécie de idealismo invertido entre a inclusão (como tarefa) e a exclusão (como problema). De fato, “*a partir do século XIX as vanguardas políticas e artísticas se estabeleceram com o objetivo de que o excluído passasse ao lado do poder, como contrabando ou a plena luz do dia. Em outras palavras, capitalizar a rejeição ao capital, reciclar os supostos desperdícios para fazer com eles uma fonte de energia. Deste modo, o movimento centrífugo deveria ser revertido para conduzir o proletariado até o centro, para levar o despossuído de classe à cultura e o desvalorizado às obras de arte*”. O que interessa a Bourriaud, no entanto, são “*as negociações fronteiriças entre o excluído e o admitido, entre o produto e o resíduo*”. O que a arte mostra não é a substituição da rejeição pela aceitação, da expulsão pela integração, mas a problematização de ambos por uma espécie de “*intercâmbio incessante entre o significativo e o insignificante*”, por “*um movimento de descentralização geral, com a loucura de umas bússolas privadas de seu Norte normativo*”<sup>6</sup>.

Nesse sentido, a ideia do (per)curso seria trabalhar a arte (ou uma determinada maneira de entender a arte) como um princípio de interrupção ou, ao menos, de desestabilização, dessa ordem mercantil, pragmática e utilitária que produz e gere tanto os lixos materiais como os lixos humanos. É a mentalidade econômica (a forma econômica de ver, de nomear, de pensar, de construir e de gerir o social) que estabelece uma fronteira forte entre o útil e o inútil, o atual e o obsoleto, o que está em uso e o que está fora de uso, a mercadoria e o resíduo, o que é e o que não é lixo. No entanto, se entendermos a arte como o

---

6. Tradução nossa.

que coloca em questão essa mentalidade a fronteira se torna difusa ou, quiçá, se desenha de outra maneira.

A ideia aqui é que talvez a arte (ou uma determinada forma de entender a arte) tenha a ver com isso, com modificar o que se pode ver (e como a vemos), o que se pode nomear (e como a nomeamos), o que se pode pensar (e como a pensamos), o que se pode fazer (e como a fazemos). Talvez a arte possa funcionar de um modo interessante nisso que Jaques Rancière chama de *partilha do sensível*, quer dizer, sobre as partilhas que traçam as fronteiras, as classificações ou as divisões que constituem a forma do social. A arte trabalha essas distinções, interrompendo-as ou desestabilizando-as, colocando-as em questão, através de certas operações sobre o sensível. E talvez a arte-lixo possa operar nessa fronteira que faz com que o lixo seja lixo para problematizá-lo, e não só do ponto de vista da reciclagem, do aproveitamento, da inclusão (categorias que não colocam em questão a divisão fundamental), mas de um modo mais radical: transformando nossa relação com o mundo em que vivemos, com esse mundo organizado com base nessa partilha fundamental entre o útil e o inútil, o incluído e o excluído, em que se inserem os discursos e as práticas dominantes na educação social entendida como gestão de resíduos humanos.

Abordar a educação social como algo que tem a ver essencialmente com o artístico não é, simplesmente, entender a arte como uma ferramenta para a educação social. Com o nosso exercício de pensamento, buscamos uma interrogação mais radical: pensar se a educação social não tem a ver também com uma certa relação com o mundo, com o questionar e repensar as classificações fundamentais que faz com que o real seja o que é e não de outra maneira. Se a educação social, em suma, não tem que ver também com olhar de outro modo, de nomear de outro modo, de pensar de outro modo. Não tanto com fazer as coisas (melhores ou piores) em um mundo já dado, mas com abrir possibilidades de mundo. A ideia é considerar se a educação social, quando se pensa em relação com a arte, não tem que ver justamente com problematizar e, talvez, modificar, essas partilhas do sensível, do pensável, do dizível e do factível que fazem com que o mundo seja o que é.

## 2.

É nesse contexto que trabalhamos com fragmentos dos dois filmes que vamos comentar. Ambos são filmados em um dos maiores lixões do mundo (o maior Aterro Metropolitano Sanitário da América Latina, no Jardim Gramacho<sup>7</sup>, na periferia do Rio de Janeiro), mas a relação que estabelecem entre a arte e o lixo é completamente distinta. Em um exercício educativo de pensarmos de outro modo a nossa presença no mundo, ensaiando formas *sensíveis* de relação com o mundo, partimos da ideia de que a arte pode desestabilizar a instituição educativa, escolar ou universitária, dada a sua potência em operar no real e com o real, em acordo com a hipótese de Bergala (2008). Em nosso (per)curso os filmes escolhidos permitem problematizar as categorias de tipos *re/pre/psi*, frequentemente analisadas nos cursos de educação, ao demonstrar as fronteiras entre o que seria o sentido social e artístico – entendendo que “*as práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’*”<sup>8</sup>.

A opção por uma *pedagogia do fragmento*<sup>9</sup> em um curso universitário, permite que debruçemo-nos sobre determinadas sequências de planos que trazem à cena algum gesto cinematográfico, alguma forma de fazer cinema, de pensar, de sentir e de habitar o mundo, desde a perspectiva de um (per)curso. De um (per)curso entre materialidades filmicas e textuais. Dentro de um (per)curso educativo de carácter artístico-cultural. Um pouco diferente do desenvolvido nas escolas, em que os gestos de *eleição, articulação e combinação* de fragmentos possibilitam compreender a arte de um cineasta (ou certo estilo de fazer arte), a partir de planos, enquadramentos, luz, som, montagem e pontos de vista; o que esperamos a partir da seleção de trechos dos documentários *Estamira* (2006) e *Lixo Extraordinário* (2010) é colocar em xeque a lógica predominante de produção e gerenciamento em termos de resíduos materiais e humanos.

7. Desativado em junho de 2012, em função das pressões nacionais e internacionais reunidas na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (*Rio+20*) – evento que marcou os vinte anos de realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (*Rio-92*).

8. Rancière (2009).

9. Bergala (2008).

Ainda que os documentários derivem da mesma materialidade (Jardim Gramacho), a forma de convocatória artística escolhida pelos filmes é notavelmente distinta. Das sequências iniciais até a metade de *Lixo Extraordinário*, a opção cinematográfica segue no que poderíamos chamar de uma narrativa linear, na medida em que se esforça para obter uma captura do *real*. Embora o documentário tenha a *realidade* como ponto de partida, ele não se pretende explicar ou difundir *amostras do real*. Como bem advertia Eduardo Coutinho, a presença da câmera já altera a *realidade* e, por isso mesmo, inaugura *novas realidades*. Ao fazer isso, instaura-se um espaço potente de encontro do cineasta com o mundo – o que percebemos brilhantemente em *Estamira*.

Os planos iniciais do documentário *Estamira*, em preto e branco, capturam detalhes da casa de Estamira. Nos planos que seguem, somos convidados a percorrer com ela (e a estar com ela) até desembarcarmos, juntos, em Jardim Gramacho. Após todo esse percurso, quando já estamos imersos e apresentados ao lixão, Estamira o olha (e quase nos olha). Com o seu suspirar nos despedimos do plano monocromático. Há um corte. A tela se preenche de cor, beleza e movimento. Eis Estamira. Eis o seu anúncio: “*a minha missão, além d’eu ser Estamira, é revelar a verdade, somente a verdade*”. A partir disso, suas palavras, por vezes incompreensíveis, evocam a sua maneira de estar no mundo. Daí em diante, seguimos no filme oscilando entre imagens monocromáticas granuladas e coloridas (exuberantes como o vivo azul do céu e o quente vermelho do fogo), em cenas frequentes do lixão – ou do *depósito dos restos e dos descuidos*, como diz a própria Estamira.

Nos primeiros movimentos de câmera do documentário acompanhamos a composição de um grande emaranhado artístico em que o cineasta Marcos Prado conecta territórios, texturas, resíduos e pensamentos. Durante trinta minutos tomamos contato com Estamira, com a sua maneira de elaborar o mundo, de habitar o mundo. Assim, a forma a qual o diretor *dar a ver* Estamira – ainda que a ideia inicial tenha sido realizar um trabalho fotográfico para investigar a destinação do lixo por uma sociedade que o produz, mas não se preocupa com ele –, rompe com a ideia de uma existência perdida ou *desperdiçada*.

Em meio aos resíduos materiais e sociais, Estamira se presentifica. Ao se tornar presente, testemunhamos o encontro dele (cineasta) com a *verdade* dela (Estamira).

No filme, portanto, não há uma verdade a ser contada sobre alguém (personagem) ou sobre alguma coisa (lixão), mas, antes de tudo, percebe-se como um exercício de ficcionalização que, ao expor a verdade de Estamira, contada por ela mesma, nos força pensar sobre a *realidade*, transbordando o entendimento superficial de que a vida vivida em um território urbano como esse apenas acontece e faz sentido quando associada à gestão dos resíduos, para a seleção, reaproveitamento e reciclagem de materiais, convertendo-os em materiais úteis.

Com esse corte temporal, dos trinta minutos iniciais de *Estamira*, estamos cientes de que deixamos em extracampo (tanto desse texto como do próprio filme), muitos outros planos, muitas outras ideias, igualmente potentes, assim como o cineasta deixou horas de filmagens fora do quadro. Todavia, diferentemente do material bruto fílmico posto de lado, pretendemos assinalar a intensidade da matéria bruta *vida*. Dito de outra maneira, a beleza desse documentário está em revelar o mundo próprio de Estamira, ao dessacralizar a ideia de verdade – habitualmente associada a esse gênero cinematográfico – para compor uma poesia imagética singular. Ao coabitar o mundo de Estamira, percebemos que o lixão não será tratado como depósito de lixos, mas sim como espaço de existência, resistência e subsistência de muitas pessoas, entre elas Estamira. Tudo isso a partir de uma plasticidade encantadora. O que o cineasta parece querer mostrar não é uma imagem chocante e cruel de uma *realidade*, mas uma imagem cinematográfica. Os grandes planos que por vezes mostram o lixão em toda a sua grandiosidade, contrastam com planos detalhes de outros catadores e da própria Estamira. Nesses momentos de ínfimos detalhes, em que nada escapa, Estamira se agiganta e volta novamente a encher a tela.

Às vezes, a câmera se distancia até convertê-la em um perfil sobre uma paisagem esplendorosa. Ao aproximar-se, a distância continua infinita: suas palavras extraem da sua loucura a possibilidade e a im-

possibilidade de contar sua história, de assumir sua vida mesmo que por um pouco, mesmo por um instante. Estamira não coincide nunca consigo mesma e, certamente, não se deixa identificar em um nome comum. Estamira repete uma e outra vez o seu nome, “*sou Estamira*”, um nome próprio de que ninguém, nem sequer ela mesma, pode se apropriar. Em Estamira todos os nomes estão em suspenso. Além disso, o Jardim Gramacho não é um lugar social, não é uma paisagem reconhecida e reconhecível da exclusão, mas ele tem o tamanho do mundo. Um mundo grandioso, trágico, violento, terrível e belo ao mesmo tempo em que se destaca a luta de Estamira com seu destino. Na primeira imagem do Aterro, o lixo, como Estamira, é arrastado pelo vento. Na última imagem, vemos Estamira falando com o mar enquanto é atingida pelas ondas. Pelos poucos detalhes que conta de sua vida sabemos como foi arrastada e agredida pelas forças tão gigantescoas como incompreensíveis. Mas Estamira se mantém de pé, com sua voz de louca, expressando, com seu corpo, com suas palavras e, sobretudo, com seu nome, a verdade: *“Minha missão, além de ser Estamira, é revelar a verdade e somente a verdade. Seja mentira, seja capturando mentiras e esfregando-as na cara, ou ensinando-lhes para mostrar o que eles não sabem. Os inocentes. Já não existem inocentes, já não existem. Existem os falsos vivos. Falsos vivos sim, mas inocentes não. Vocês são comuns, eu não, eu não sou comum”*. Estamira, que não é comum, que não pode ser reduzida a um nome comum, revela a verdade. Mas ela sabe que a verdade é uma guerra. Contra o “*trocadilho*”, contra o demônio canalha que adormece e instala a mentira, contra o que usurpou o poder para construir a farsa da mentira do que é comum, contra o que se permite identificar por um nome comum e que, precisamente por isso, não é inocente, mas um falso-vivo, uma mentira.

Estamira não é amável, não aceita que lhe acaricie, que lhe compreenda, que lhe ajude. Entre ela e os outros, entre ela e o espectador, entre ela e ela mesma se instalou uma guerra. Estamira é uma guerreira e está em guerra. E nessa guerra faz explodir imagens consensuais e confortáveis do social. De Estamira não se pode enunciar qualquer discurso consolador, nenhum projeto edificante, nem sobre ela nem

sobre o Aterro, ao menos que possamos inventar “formas para que um gesto ou um som intempestivo possa surgir, mas, mais do que isso, que essas palavras se tornem enunciados compartilháveis”<sup>10</sup>.

O documentário *Lixo Extraordinário*, dirigido conjuntamente por Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley, acompanhou o trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz, realizado com os catadores de Jardim Gramacho. Aqui, o que está em destaque é o projeto artístico e social de Vik Muniz (e seu forte desejo em transformar a vida dessas pessoas), apresentando uma forma de fazer arte com o lixo, no lixo e com aqueles que vivem do lixo. A proposta é clara: transformar o lixo em arte. Torná-lo matéria prima. Contudo, não é qualquer lixo, apenas o reutilizável, apenas os resíduos recicláveis que ironicamente descartados pela *sociedade de consumo* são reaproveitados e convertidos em arte, conferindo, portanto, um status artístico ao lixo.

*Lixo Extraordinário* não se afasta de um relato convencional em que alguém vindo de fora, um artista impressionado com as possibilidades plásticas do Aterro, desembarca em um lugar para convertê-lo durante um tempo em seu lugar de trabalho. Naturalmente, o artista pede a um cineasta que filme a sua aventura: a aventura da arte, mas, acima de tudo, a tarefa épica de um artista convertido em herói da inclusão e do reconhecimento. Propõe-se a fazer algo com o lixo (utilizá-lo como material para construir umas imagens que logo se convertem em fotografias) e fazer alguma coisa com as pessoas (fazer dos seus rostos o motivo da sua obra). Para isso utiliza ferramentas formidáveis: andaimes enormes, dispositivos técnicos de altíssima precisão e provavelmente muito caros. Um grupo de catadores selecionados em uma espécie de *casting* se dobra sem resistência às suas intenções e parece colaborar com entusiasmo. Os catadores se tornam o objeto da obra e assistentes de produção. Durante a realização da obra, o Aterro se converte em uma empresa. Tem que selecionar a matéria prima, transformá-la com a ajuda das máquinas e, sobretudo, fazer um produto que possa ser vendido bastante caro. Entre os trabalhadores não pode faltar, é claro, os líderes do lugar. E fora de campo

---

10. MIGLIORIN (2008).

se percebe o trabalho dos diretores de marketing e os publicitários. Vik Muniz se comporta como um empresário modelo: tem as ideias, dirige o trabalho, faz com que cada catador dê o melhor de si mesmo, promete recompensas. Os catadores parecem fascinados pela eficácia de um processo que veem em desenvolvimento diante dos seus olhos e cuja lógica nunca entendem completamente. O final é previsível: o êxito da empresa artística no seu poder de transmutar a matéria e, sobretudo, de produzir plusvalia. Os catadores admiram tanto o resultado estético como o resultado econômico e se sentem participantes do triunfo. Tocada pela varinha mágica do artista, cinderela se torna princesa por um dia e o lixo se converte em ouro. Quando, no final do filme, os habitantes do lixão, assistem vestidos de festa, a exposição em que contemplam seu próprio reflexo dourado sentem apenas gratidão e esse orgulho falso do qual pensam que o reconhecimento consiste em aparecer na televisão.

*Lixo Extraordinário* é um filme de lugares e translados. Temos, para começar o traslado de Vik Muniz do lugar da arte ao lugar do lixo. A partir daí o relato se configura como um trabalho sobre a matéria do Aterro para que ele possa se tornar arte e assim ser transferido do espaço do lixo ao espaço da arte. O artista é o operador dessa transmutação e desse traslado. E nessa operação, embora aparentemente subverta a separação, em realidade apenas confirma. Como em uma festa anual em que os criados podiam compartilhar a mesa com seus amos. Ou, até mesmo, como nas histórias de ascensão social em que os criados se tornavam amos. Não há confusão entre os dois lugares, nem mesmo mediação. E o traslado de coisas e pessoas entre um e outro não só legítima, mas refaz o abismo que os separa. O relato confirma uma imagem do social em que se encontram, em um extremo, os Aterros e no outro os leilões e as galerias de arte. São os dois extremos do social, mas, acima de tudo, os dois extremos do econômico: o lixo não tem valor de troca, está fora do reino da mercadoria, e a arte é o puro valor de troca, nada mais do que mercadoria. Também são extremos na distribuição da visibilidade (o lixo é o que é removido da vista e a arte é o que só existe como visível) e na distribuição de reco-

nhcimento: o lixo não tem valor e a arte é puro valor, seu valor não depende de qualquer qualidade intrínseca, apenas de reconhecimento. Por isso, o traslado que o filme conta é um traslado entre lugares sociais, econômicos, mas também de visibilidade e de reconhecimento. As coisas (e as pessoas) são levadas onde são mais visíveis, mas, sobretudo, onde são mais caras. Mas tudo depende do preço, de como fazer para que o lixo não se venda no lugar do lixo em que o valor agregado é baixo, mas no lugar da arte, onde o valor agregado é potencialmente infinito. Uma estetização da miséria em sua forma mais banal que se corresponde, ponto por ponto, com a banalidade de certa pedagogização da miséria, essa que entende a educação como reciclagem, como reinserção de pessoas no reino da mercadoria. A mensagem do filme parece conter uma denúncia das condições de vida das pessoas que vivem no Aterro. E parece conter também uma mensagem de esperança: a possibilidade de passar de um lado ao outro da fronteira desde que, é claro, ocorra uma transformação. Na capa da edição em DVD do filme há uma frase de Vik Muniz que poderíamos pensar a partir da estetização e também da pedagogização porque compartilham a lógica da reciclagem: *“o momento em que uma coisa se transforma em outra é o momento mais bonito”*. Mas não só o relato que é extremamente convencional, mas o filme em si, a maneira como recorta os corpos, os espaços e os movimentos, não se afasta um centímetro do previsível: nenhum conflito, nenhuma dissidência, nenhuma brecha entre o que se mostra e seu significado, entre o que vemos e o modo como nos é dado a ler, como se cada imagem já contivera sua interpretação, nada que se afaste do já visto, do já lido, do já pensado.

Essa maneira habitual de fazer cinema em que tudo já parece ter sido dito e exposto não admite momentos de interrupção, mesmo quando esses instantes (timidamente) surgem – o que podemos observar em uma cena dedicada a retratar o debate sobre o que deveria ser feito com os catadores que, após esse período *fazendo arte*, teriam de voltar à normalidade e ao ordinário de suas vidas. Nesse pequeno gesto de aceno para um possível conflito, tudo é facilmente resolvido. Vik Muniz parece contente por ter proporcionado aos catadores duas

semanas de trabalho em um estúdio de arte, ainda que depois tivessem que retornar ao lixão. Lamentavelmente, o que poderia ser a brecha para um *dissenso* se converteu em uma oportunidade oferecida pelo artista, com uma falsa promessa (*consensual*) de dias melhores.

Ainda assim, aqui estamos. Permanecemos entre homens e mulheres que vasculham detritos, que se misturam a eles conforme o *homem--caranguejo* do romance de Josué de Castro<sup>11</sup>. Como habitantes dos mangues, homens e caranguejos crescem nele e vivem dele. Diferente dessa obra ambientada em Recife, no final da década de sessenta do século passado, em que os homens sobreviviam de catar caranguejos do mesmo modo que os caranguejos se nutriam dos dejetos desses homens; em Jardim Gramacho (que também já foi mangue) os homens vivem de catar materiais produzidos e descartados pela nossa sociedade. Logo, seria um grande equívoco acreditar que esse lixo que rejeitamos não nos pertence. E mais, seria leviano não olhar para Estamira, Zumbi, Tião, Suelen, Magna e tantos outros habitantes dos lixões como parte do nosso mundo.

Em *Lixo Extraordinário* não há personagens apenas classes, tipos.

As pessoas se definem pelo lugar que ocupam e tanto a sua voz como seu corpo expressam esse lugar: o artista se faz de *artista* e os catadores se fazem de *catadores*. Também as coisas estão determinadas por sua condição: o lixo é *lixo* e, uma vez transformado, se converte em objeto *de arte*. E o mesmo acontece com os espaços: o aterro é *um aterro* e o museu é *um museu*. Tudo representa a si mesmo, tudo é um duplo de si mesmo, e tudo o que vemos se deixa nomear sem qualquer ambiguidade, como se tivesse uma etiqueta colada. O filme reproduz uma imagem transparente das pessoas e de suas ações que se encaixam sem problemas a uma representação transparente do social, a esse mapa de lugares e de trajetos que chamamos *realidade*. O espectador sempre sabe quem são os personagens, onde estão e o que fazem. Tudo o que se vê é exatamente o que retrata. Em *Lixo Extraordinário* não há presença, apenas representação. *Estamira*, no entanto, é outra coisa: pura presença, pura alteridade, pura singularidade, pura diferença,

---

11. Castro (2001).

pura força. Seu corpo, sua voz, suas palavras e seus movimentos desfazem qualquer identidade.

Ao contrário de *Lixo Extraordinário*, o documentário *Estamira* não apresenta uma maneira estilizada e previsível da forma de viver do lixo. Estamira é, antes de tudo, lírica, mesmo em sua pretensa agressividade contra as falsas verdades. Em *Estamira* não observamos um objeto artístico, produzido a partir da estetização do lixo, entretanto, a própria materialidade do filme se converte em obra artística. O que o cineasta expõe é um tecido artístico de resíduos orgânicos, inorgânicos, sociais, permeado por tempestades, amizades, loucura, sanidade, afetos, etc. Não é como em *Lixo Extraordinário* que recicla resíduo e o transforma em produto artístico palpável (e rendável). Marcos Prado explora a matéria *bruta* do lixo e elege a senhora Estamira como artista dessa obra.

### 3.

Diz Rancière “*não há algo assim como um ‘mundo real’ que estaria fora da arte (...). Não existe um real em si, mas umas configurações do que nos é dado como nosso real, como o objeto de nossas percepções, de nossos pensamentos e de nossas intervenções. O real é sempre objeto de uma ficção, ou seja, de uma construção em que se enlaçam o visível, o dizível e o factível*”<sup>12</sup>.

Os dois filmes que utilizamos como parte desse (per)curso universitário são duas ficções construídas a partir de um mesmo *real*, o Jardim Gramacho entendido, em primeira instância, como lugar de exclusão, como depósito de lixos materiais e de lixos sociais. Mas cada um *dar a ver* e pensar esse lugar de maneira distinta. *Lixo Extraordinário* é uma ficção convencional, *consensual* em termos de Rancière, que oculta seu caráter ficcional para melhor corresponder à ficção dominante. O que entendemos em nosso (per)curso como ficção dominante é uma certa imagem do social que se adapta sem fissuras aos modos hegemônicos

---

12. Rancière (2010). *Tradução nossa*.

de ver, de pensar e de fazer em educação social. Nesse filme tanto os lugares como os trajetos estão bem delimitados, os personagens se ajustam sem problemas ao que se espera deles segundo suas posições, e a lógica das causas e dos efeitos, das ações e dos resultados, funcionam sem problemas. A palavra dos habitantes do Aterro funciona como sintoma de sua condição e dos problemas e das aspirações ligadas a essa condição. Não expressa outra coisa do que já sabemos e já pensamos. Palavras como “necessidades”, “intervenção”, “empoderamento”, “autoestima”, “visibilização”, “inclusão”, “desenvolvimento comunitário”, “desenvolvimento humano”, “arte social” ou “reconhecimento social” vêm imediatamente à boca. Além disso, o fato de que o relato funcione como uma narrativa de “sucesso” contribui para certa épica da arte social e da educação social na medida em que a entrada da arte no lugar do lixo (junto a transformação do lixo em arte pela intervenção de Vik Muniz) produz efeitos que poderíamos chamar, sem ironia, *espetaculares*. De fato, a cobertura midiática sobre o assunto remete imediatamente a sociedade do espetáculo ou, em outras palavras, a espetacularização de certo tipo de operação sobre o social.

Estamira, no entanto, desafia esse sentido comum. Como pano de fundo em que destaca o corpo, o rosto e a voz de Estamira (sua presença e sua verdade), essa paisagem da miséria e do desperdício que é Jardim Gramacho nos faz ver e pensar outras coisas e, sobretudo, nos faz ver e pensar de outro modo. Estamira nunca está onde nosso senso comum nos leva a situá-la, nunca diz o que poderíamos esperar a partir do lugar que ocupa. Estamira não diz “sou uma excluída”, ou “sou uma mulher”, ou “sou pobre”, ou “sou uma mulher maltratada”, ou “sou uma doente mental”. Nunca se encaixa em nome comum (o que expressaria sua condição social), senão que expõe seu rosto e seu corpo (sua presença) e repete uma e outra vez seu nome próprio: “*Eu sou Estamira aqui, ali, acolá, no inferno, no céu, no caralho, em todos os lados (...). Eu sou a borda do mundo, eu sou Estamira*”. A primeira missão de Estamira é *ser Estamira*. E o filme de Marcos Prado a deixa ser.

Além disso, nem a presença nem o nome aceitam o que poderia ser *nossa verdade* sobre alguém como ela, essa que não seria outra coisa

que uma projeção do que nós, quando estamos constituídos pelas ficções dominantes, tendemos automaticamente a ver, a pensar, a fazer, ou a pensar que poderíamos fazer, em relação ao *tipo* de pessoas que vivem nesse *tipo* de lugares. Estamira se recusa a ser uma projeção do nosso saber, do nosso poder ou da nossa vontade desde o momento em que transborda as imagens convencionais do social. De Estamira não se pode deduzir um diagnóstico de suas necessidades nem um projeto de intervenção. O próprio dela é, justamente, mostrar a impropriedade da distribuição *consensual* das pessoas e dos lugares, das imagens e das palavras. Por isso *fala a verdade*. E Marcos Prado permite que ela diga, e que diga em nome próprio.

A segunda missão de Estamira é esfregar em nossa face uma verdade selvagem, incômoda. E, armada com essa verdade que não é outra coisa que ela mesma, sua missão é também combater a mentira, lutar contra “o trocadilho”, mostrando o que nós, os *falsos vivos*, não sabemos, nos falar ou nos gritar o que desafia essa conexão *consensual* do visível, do dizível e do factível que chamamos *realidade*. Estamira está em guerra com a realidade. Diante de Estamira nossas palavras silenciam, dissolvem nossas boas intenções e, sobretudo, altera nosso pensamento. Ou, dizendo como Rancière, se introduz um *dissenso* na vinculação *consensual* do que se pode ver, do que se pode falar e do que se pode fazer em Jardim Gramacho, nesse lugar que já não pode ser visto, nomeado, pensado ou interferido como o lugar de lixo que espera ser reciclado, de uma exclusão que espera ser incluída.

Saindo de seu lugar próprio e movendo-se para o lugar da arte, os resíduos de *Lixo Extraordinário* confirmam a ordenação social dos lugares. Sem nunca sair do seu lugar, Estamira reivindica a impropriedade de todos os lugares.

Nas linhas anteriores, com as quais abrimos esta seção com uma citação de Rancière, Nicolas Bourriaud escreve o seguinte: *É notado em muitas obras de arte e é visto no cinema de Hollywood: o que nós normalmente chamamos ‘realidade’ não tem outra consistência que a de uma montagem. Após esta constatação é possível considerar a prática artística como uma espécie de programa que permite atuar sobre a realidade comum*

*e produzir versões alternativas. Desse modo a arte 'posproduz' a realidade social: usando meios formais revela os mesmos conjuntos formais que a constituem. Aqui é um dos elementos básicos do programa político da arte contemporânea: levar o mundo a um estado precário, ou seja, sublinhar sem pausa a natureza transitória e circunstancial das instituições que estruturam a vida social, das regras que regem os comportamentos individuais ou coletivos (...). A arte expõe o caráter não definitivo do mundo, ressalta a fragilidade intrínseca da ordem existente*<sup>13</sup>.

Para isso, traz os discursos e as práticas dominantes da educação social ao seu *estado precário*, mostrando que não são nada mais que uma montagem ao que chamamos de *pensar*. Para nós, um (per)curso universitário é um exercício de pensamento. Daí, também, a função dos filmes cujos fragmentos usamos não para ilustrar ou explicar, nem mesmo sugerir alternativas para as ficções dominantes, mas *dar a pensar*. Porque, de alguma forma, um (per)curso universitário também é uma montagem, um exercício de pós-produção, uma proposta artística. Um (per)curso universitário poderia ser considerado como um alinhamento de *ready-mades*. O professor não faz outra coisa que tomar palavras e imagens (textos e filmes) já feitas e colocá-los em linha. Organizar um (per)curso universitário também poderia ser visto como um exercício de curadoria, como uma seleção e um ordenamento de obras realizadas com uma abordagem *curatorial* pedagógica.

E *pedagógico* aqui significa *orientado ao pensamento*. Não à aprendizagem, mas ao pensamento. E não a um pensamento sobre os textos (sobre o cinema, no caso dos filmes), mas sobre a educação. Em uma Faculdade de Educação há sempre uma pergunta de fundo: o que é educação? Os discursos e as práticas dominantes na educação social, o hegemônico sobre o social e sobre a educação social, também dão uma resposta, ainda que implícita, para essa pergunta. Na verdade, não fazem outra coisa que unir de uma forma *consensual* (ou seja, *sem pensar*) o que é visível, pensável e factível no interior do campo pedagógico. Portanto, em nosso (per)curso, ou em nossa montagem, ou em nosso *ready-made*, ou em nosso exercício *curatorial*, não pretendemos outra

---

13. Tradução nossa.

coisa que reiterar, com a ajuda das palavras e das imagens, e sempre em relação à questão da educação, às duas perguntas do Mestre Ignorante: e você, o que vê?... E você, o que pensa?

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. *Vidas desperdiçadas*. Barcelona. Paidós 2005. Págs. 43-44.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BOURRIAUD, Nicolas. *La Exforma*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo 2015.

CALVINO, Ítalo. Las ciudades continuas, 1, en *Ciudades invisibles*. Barcelona. Minotauro 1983. Pág. 125.

CASTRO, Josué de. *Homens e Caranguejos*. Rio de Janeiro, Ed: Civilização Brasileira, 2001.

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe – Entretexos. Año: 16, n° 18 (Enero-Junio), 2016. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de La Guajira, Colombia.

LARROSA, Jorge. NÚÑEZ, Violeta. “A educação social e a gestão de recursos humanos. Um experimento com a arte, a educação social e o lixo na Universidade de Barcelona”, em MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro, Netto, Maria Jacintha Vargas. e KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Encontrar escola*. Lamparina. Rio de Janeiro 2014. Págs. 144-162.

\_\_\_\_\_, Jorge. “Como entrar no quarto de Vanda. Notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière)”. Op. Cit. Págs. 22-50.

MIGLIORIN, Cezar. *Igualdade Dissensual: Democracia e Biopolítica no Documentário Contemporâneo*. Revista Cinética. Rio de Janeiro. 2008. Pág. 13. Disponível em: [http://www.revistacinetica.com.br/cep/cezar\\_migliorin.pdf](http://www.revistacinetica.com.br/cep/cezar_migliorin.pdf). Acesso em 30/03/2016.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo. Ed. 34, 2. ed, 2009. Pág. 17.

\_\_\_\_\_, Jacques. *El espectador emancipado*. Eliago. Valencia 2010. Pág. 78.

# **AQUAMAN, SPEED RACER E MOTOQUEIRO FANTASMA – CORPOS NA OFICINA DA PRAIA DO FUTURO**

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e  
Wenceslao Machado Oliveira Junior

*Ouvi dizer que lá no Brasil  
Todo mundo é feliz*

Um helicóptero olha de cima e vê quase tudo na transparência do ar. Mergulhadores olham para baixo e em seu entorno e veem quase nada na opacidade da água. Ambos procuram por corpos, qualquer corpo, morto ou vivo; corpo a ser encontrado e retirado de onde está para ser colocado onde deveria estar: no cemitério, em outro país; na cultura estabelecida, em outro país. Um corpo a ser colocado para fora do lugar onde está. Esse corpo só será encontrado, descoberto se estiver na superfície. Enquanto se mantiver no profundo do mar não será visto e nem retirado.

É o cruzamento de dois tipos de busca por um corpo morto com a busca de dois corpos vivos por algo – o desejo! – que, de repente, brota na superfície de seus corpos que faz do início do filme *Praia do Futuro* um profundo silêncio, apenas entrecortado por frases soltas que buscam ganhar sentido, forçar um gesto a existir, forçar um corpo a ser encontrado. Os corpos vivos buscam encontrar, inclusive, seus próprios corpos... submersos nas proibições da cultura.

Enquanto isso na sala de justiça... dois super-heróis apresentam-se para auxiliar esses corpos em suas buscas. Aquaman e Speed Racer saem das páginas de histórias em quadrinhos e das telas de cinema e

televisão para atuar nos corpos que buscam... por justiça? Não. Essa palavra é de outra grandeza; grandeza que, talvez, se coloque para os espectadores, os quais são efetivamente os corpos a serem afetados pelo filme, quando se perguntarem se permitir(se) sentir um corpo vivo tem algo a ver com justiça.

Os corpos que circulam no início de *Praia do futuro* buscam por algo de menor grandeza: um outro corpo. No menor tamanho e proporção, esses corpos buscam por algo de maior intensidade; intensidade como aquilo que força um gesto a existir, força um corpo – o próprio corpo!? – a ser encontrado a despeito do lugar onde ele esteja.

Aquaman auxilia o estrangeiro a encontrar seu amigo. Mas esse auxílio não faz com que o amigo seja encontrado. O encontro que Aquaman promove é o dele mesmo com o estrangeiro. O estrangeiro encontrado por Aquaman nos acasos da vida não é só o Motoqueiro Fantasma, mas também o estrangeiro estranhamente descoberto em seu próprio corpo: a paixão, o amor pelo desconhecido, a intensidade que exige um gesto – um olhar sutil – onde as palavras escapam, pois elas estão ainda em processo de invenção para poder dizer daquilo que é novo – a intensidade! – e se passa no corpo. Aquaman torna-se seu próprio super-herói e salva-se a si mesmo, colocando-se para fora do lugar onde estava. Mergulha no oceano e viaja para Atlântida.

“Aquaman podia respirar debaixo d’água com brânquias, tinha força sobre-humana que lhe permitiam nadar em altas velocidades e podia se comunicar com a vida do mar e mandá-los fazer o que quisesse. Inicialmente, ele foi descrito por falar com as criaturas do mar ‘na sua própria língua’ ao invés de telepatia, e só quando estavam perto o bastante para ouvi-lo. Embora ele foi muitas vezes descrito como o ‘soberano do mar’, com as águas do mundo inteiro em seu ‘domínio’ e quase todas as criaturas do mar como seus ‘súditos leais’, o título nunca foi o oficial. As aventuras de Aquaman aconteceram em todo o mundo, e sua base era ‘um antigo templo na Atlântida perdida, mantido dentro d’água’, onde ele mantinha um trono solitário.”

Em seu solitário trono seco europeu, Aquaman volta a mergulhar... num aquário. Aquário porque ali, na Alemanha de Berlim, restrin-

gem-se os demais afetos que atravessavam seu corpo na Fortaleza do Brasil. Onde estão as ondas do mar? Onde está o abraço das águas? Onde está Speed Racer? Cadê aqueles abraços e risadas, cadê aquele irmão adorado que me adorava? Cadê todo aquele mundo de corpos humanos e não humanos que acolhia Aquaman nas profundezas da água do mar e o repelia quando em solo seco? Silêncios.

Um amontoado de silêncios risca o rosto de Aquaman. Não há palavras para dizer; mais uma vez elas ainda não existem. Mas outras palavras estão lá, atravessando e sendo gestadas naquele corpo: nas linhas riscadas no rosto, na contenção do movimento das mãos, no suspiro que acompanha a visão das águas do rio, no sorriso maroto das decisões repentinas, no corpo que balança desajeitado ao sabor da música... Um corpo que busca por palavras? Onde estariam elas? Virão de onde? Já estão ali? Só serão encontradas se extraídas de outra língua, o alemão? Ou de outra linguagem, inventada no próprio corpo em suas relações com os outros corpos humanos e não humanos?

Speed Racer era “um jovem e audaz piloto de corrida de 18 anos, dirige o carro Mach 5, criado por seu pai (Pops Racer) e vive diversas aventuras dentro e fora das corridas. (...)

O desenho é muito conhecido pela sua canção tema e pela ótima trilha sonora, que tocava ao fundo e tornava ainda mais emocionantes as corridas em que o piloto Speed participava, sempre repletas de acidentes espetaculares e ‘golpes sujos’ dos participantes, tais como seus mais célebres rivais, a ‘Equipe Acrobática’ e o ‘Carro Mamute’. As corridas eram em locais inusitados, como selvas, desertos e até uma realizada dentro de um vulcão.”

Speed Racer correrá através do Atlântico e da linguagem – aprenderá alemão – e irá disputar sua mais difícil corrida – a do desejo... de vingança, de amor, de justiça... – na grande cidade alemã tantas vezes destruída e reconstruída.

O encontro entre os dois irmãos-super-heróis se dá como uma batalha. Nesse momento, o filme entra em sua “terceira metade” e inicia seu percurso para o final... de volta à praia, de volta às águas que não

mais se colocam como o limite do lugar, mas como operando passagens entre os muitos lugares onde habitamos, nós e eles.

Os super-heróis da cultura de massa disseminada pela indústria americana do entretenimento atravessam os corpos de crianças e jovens do mundo todo. Encontram espaço entre as várias possibilidades de pensar-se e exigem dos corpos humanos que mimetizem gestos e admirem objetos. Mas gestos e objetos também exigem corpos e, talvez, muitos super-heróis tenham “aparecido” em nossos corpos agenciados por algum gesto que descobrimos em nosso corpo – uma braçada, uma corrida, um olhar para longe seguido de um calafrio – ou algum objeto – uma moto, um carro, a água do mar, as ondas, a profundidade do mergulho.

Afinal, onde nascem os super-heróis que atravessam nossos corpos? Mais ainda, onde vivem esses personagens que atuam em nossos corpos? Podemos dizer que vivem dentro de nós, em nossa imaginação? Podemos dizer que só aparecem quando acionados por algum objeto ou gesto que afeta nossos corpos? Seja como for, eles precisam compor nosso mundo sensível para que possam nos atravessar...

Foi Speed Racer que trouxe para o sensível de Aquaman o Motoqueiro Fantasma; e o fez com palavras. Aquaman apressa-se em dizer que é “só pela moto” que ele seria o motoqueiro dos infernos.

Só pela moto? Corpos e máquinas estão em produção mútua o tempo todo em oficinas diversas. As turbinas eólicas nas dunas de areia, o estaleiro que constrói e conserta navios entre terras e o mar, os containers no cais do porto, os aterros que fazem o mar virar praia e pedra, virar cidade, virar sertão. Produção essa que faz crescer e destruir: o salitre da Praia do Futuro consome geladeiras, consome fogões, consome vidas. Uma produção que inventa, faz circular e destrói máquinas e corpos.

O mundo de Speed Racer e de Aquaman está em produção de vidas e de mortes. Nesse mundo que se produz, em que tudo se produz, Aquaman imagina fabricar para Speed Racer uma praia sem água. Até o fim do filme ele conseguirá fazer isso.

Em outras palavras, não é só pela moto. Em um mundo em que tudo se produz, corpos e máquinas se acoplam em trocas e circulação

de forças. As forças de transmissão do corpo-moto do Motoqueiro Fantasma regulam e distinguem as forças instintivas de um novo devir que atravessará aqueles corpos.

“Cada geração tem o seu cavaleiro fantasma, uma alma amaldiçoada que vaga pela terra, recolhendo as almas para o demônio”. Há quem diga que o Motoqueiro Fantasma é o Cavaleiro Fantasma de nossa geração e “ele fez o que nenhum cavaleiro tinha feito até hoje... Ele fugiu do demônio”. “Ele pode ser Blaze, que fez um pacto com Satã para salvar a vida de seu padrasto e que à noite, junto a maldades sendo cometidas ou sobre extrema pressão, vê sua própria carne ser consumida em fogo infernal, deixando-o com a aparência de um esqueleto em chamas. Ele dirige uma motocicleta igualmente em chamas.” Mas ele pode ser “Zero Cochrane, um hacker fugitivo, que é salvo da morte por membros de um misterioso conselho que vive num lugar chamado Oficina Fantasma, escondida no Ciberespaço. A ele é dada uma opção: voltar ao mundo real como arauto dos membros do conselho e, de quebra, vingar-se dos que tentaram matá-lo”. Mas ele pode ser também muitas outras coisas, pois os corpos dos super-heróis transmigram de organismo em organismo, de máquinas em máquinas, transmutam de significâncias e de subjetividades.

Por entre vivos e mortos, pelas virtualidades espaciais dos lugares, o Motoqueiro Fantasma, exu da encruzilhada, contamina Aquaman e o faz passar do mar para a terra, permeabiliza Speed Racer que assumirá inúmeras características suas. A Oficina Fantasma Ciberespacial – e o cinema? – produz corpos em processos de avizinhamo e metamorfoses que já não permitem serem distinguidos, criando com os organismos dos atores e com os personagens do filme algo indiscernível que escapa a significados – um nome! – estável e único.

Nesse sentido é que o Aquaman, o Speed Racer e o Motoqueiro Fantasma que nomeiam esse texto, ao mesmo tempo referem-se e não se referem aos personagens Donato, Ayrton e Konrad, pois que são forças nômades na cultura que se dobram nos corpos e nomadizam – vivificam – esses corpos-personagens-atores ao desdobrarem-se neles, fazendo-os outros ao incorporarem fragmentos mais ou menos

reconhecíveis das forças que se dobraram sobre eles. Também essas forças-super-heróis sofrem metamorfoses aos serem incorporadas nos corpos-atores-personagens, assumindo fragmentos deles em suas novas reverberações. Nessas metamorfoses mútuas entre corpos e forças, ambos vivificam-se, assim como matam-se.

Por exemplo, para o singular Speed Racer de *Praia do Futuro* o Motoqueiro Fantasma matou Aquaman. Levou-o do seu lugar para outro, impôs distâncias, ausências de abraços e palavras e risadas e... Onde está Aquaman? Cadê aqueles abraços e risadas, cadê aquele irmão adorado que me adorava? Cadê todo aquele mundo de corpos humanos e não humanos que acolhia Speed Racer e o protegia das profundezas da água do mar? Silêncios.

Speed Racer fica na Praia do Futuro. Aquaman, levado pelo Motoqueiro Fantasma, depois de abraçado pelo afogado e traído pelo mar, mergulha para terras distantes onde tudo é conserto. Diferentemente da Fortaleza brasileira, na Oficina Berlim trens e metrô, pontes e torres, mercados e jardins, quadras e salas de aula estão todos prontos e alojam Aquaman; lá ele se amenina, deixa-se cuidar e aterrissa.

Mas e Speed Racer? E a vida, e a família, e o emprego que ficou na Praia do Futuro? Onde encontrar sossego depois da fuga de ser herói? O motoqueiro tem a moto, sua máquina, seu capacete, com suas velocidades, acelerações. Aquaman só tem os braços, precisa de um disfarce. Dança e dá braçadas para encontrar a roupa de seus superpoderes, a roupa de mergulho, a máquina de respirar do tubo de oxigênio. No aquário que hospeda Aquaman, não há fronteira entre água e ar (não tem fronteira entre mar e terra). Ele é agora um herói para visitação, um ornamento da cidade consertada e concertada.

Será fácil Speed Racer encontrá-lo enquanto cumpre o seu programa: correr o mundo todo e no mundo todo, movido pela d vida do irmão ter morrido ou não. E quando Speed Racer está com o braço quebrado, precisa de conserto, vai a Berlim.

L , um amontoado de silêncios riscam o rosto de Speed Racer.

Não há palavras a serem ditas, mas elas já estão lá, atravessando e sendo gestadas no corpo e pelo corpo: nas contrações faciais, nos

socos e nos pontapés, nas sobranceiras contraídas sobre os olhos que encaram Aquaman, no agarrar-se à motocicleta e à mulher desejada... Um corpo em busca de palavras? Onde estariam e de onde virão as palavras? Será preciso outras línguas e outras pronúncias? Serão inventadas no corpo e pelo corpo junto a outros corpos? Será preciso esmurrar Aquaman para extrai-las em português?

A língua também é lugar. Na praia, em praça pública, nos bares e nas calçadas a língua é solta e leve, brincalhona, aberta e tagarela. Por entre contêineres, nos corredores, por dentro dos carros e no interior dos quartos, a língua é tortuosa, sutil e ensimesmada, contida. Mas forçada aos e nos corpos limitados, mortificados e desejosos, a língua não teria maior potência de vida? Ao sentirem que as palavras de que dispõe a língua não satisfazem suas experiências e seus desejos – que elas não satisfazem os lugares que estão saindo de seus limites – não seria aí que o caráter vívido da língua seria mais pronunciado? Não seria aí que ela teria que se inventar para além dos seus limites e encontrar nos silêncios e gaguejos, nas linhas e gestos e objetos que torcem e contorcem os corpos, outras possibilidades de dizer?

Não seria esta uma das potências do cinema quando ele avizinha-se – ou cria-se através – de experiências que ainda não têm palavras para ser expressa ou de experiências que estão entre uma frase e outra, entre uma palavra e outra? O cinema não poderia ser também a invenção de uma imagem – de um lugar – entre a palavra que existe e aquela que ainda não existe? O filme *Praia do futuro* realiza isso: inventa imagens-lugares de rostos para experiências que ainda não encontraram palavras para expressar as intensidades que se fabricam por entre corpos de super-heróis, personagens e atores; por entre esses corpos em silêncio e por entre os silêncios de imagens-lugares-paisagens que modulam os silêncios dos corpos.

Praia do Futuro. Praia, a fronteira entre terra e mar, entre Speed Racer e Aquaman. Futuro, aquilo que ainda não existe. *Praia do futuro*, a fronteira entre aquilo que existe e aquilo que ainda não existe. A forma cinematográfica de fronteira desse filme é de montagem em dissenso; o corte e a sequência não resolvem, não prolongam e não

esquecem as tensões entre os personagens, mas mantém os personagens juntos. Ayrton, o Jesuíta Barbosa de Speed Racer, esmurra Donato quando o encontra na Alemanha. Enquanto Donato é esmurrado pelo irmão, Wagner Moura se encolhe e senta no chão, recolhido em Aquaman. Corte. Na sacada de um prédio, Ayrton e Donato conversam. Donato pergunta pela mãe. Corte. Dentro de um bar, Speed Racer faz ver a Aquaman que o mundo que ele deixou para trás em Praia do Futuro não esperou por ele para continuar a produzir vidas, trajetórias e mortes.

O recurso expressivo de fronteira do filme também é o dissenso. Dissenso entre palavra, ações e imagem. Nas imagens-lugar dos rostos de Donato, Ayrton e Konrad, as expressões de Wagner Moura, Jesuíta Barbosa e Clemens Schick não encontram palavras ou ações que possam proteger Aquaman, Speed Racer e o Motoqueiro Fantasma de suas vulnerabilidades. O close, eleito no cinema como forma de expressão da interioridade do personagem (fotogenia em Jean Epstein) ou como dimensão fisionômica de um sentimento ou pensamento (conforme Béla Baláz) funciona de forma diferente no filme de Karim Aïnouz.

Em *Praia do Futuro* o close funciona como proteção (o que nos remete ao fora, ao que ameaça) e não como expressão (movimento de dentro para fora). No banheiro do hostel de Berlim, o imagem-lugar rosto de Jesuíta Barbosa protege Speed Racer que protege Ayrton de não se desfazer em raiva enquanto a palavra e a ação ainda não foram encontradas. No metrô de Berlim, a caminho do aeroporto, a imagem-lugar rosto de Wagner Moura protege Aquaman que protege Donato de se desfazer em medo enquanto a decisão de ficar em Berlim ainda não havia sido tomada. No corpo de bombeiros de Fortaleza, enquanto ouve as instruções e os procedimentos da corporação para casos de afogamento, a imagem-lugar rosto de Clemens Schick protege o Motoqueiro Fantasma que protege Konrad de se desfazer em tristeza antes que ele consiga levar Donato com ele para Berlim.

Mas o efeito de proteção não está apenas no plano, na interpretação dos atores e nos ângulos de câmera. Os cortes e a montagem

também concorrem para este efeito, pois funcionam como proteção para o espectador: nestas passagens do filme permanecemos com o que foi ativado por um personagem e nos é suprimido a reação dos outros personagens. Cada super-herói tem o seu próprio mundo, o seu próprio disfarce. *Praia do Futuro* é um filme que respeita os personagens, atores, lugares e espectadores. Quando não há palavras, o silêncio pode ser uma forma respeitosa de permitir outros diálogos.

No filme, há múltiplos silêncios que se dão justamente quando há diálogos que fazem fugir as palavras. Como os diálogos que misturam línguas – português, alemão, inglês – algumas vezes atravessadas por outras línguas – o árabe na música que toca na boate, o chinês no comércio da cidade alemã, os sinais de mergulho do painel do vestiário do aquário... Em todos esses diálogos os silêncios não se fazem entre as frases, mas justo nelas, silêncios não como ausência das palavras, mas como presença insistente delas, a despeito delas. São palavras em busca de sentido, não alcançam o outro num sentido inicial dado pelo falante, mas nalgum outro sentido ou sem sentido configurado já em outra língua (a mesma língua tornada outra).

Buscando comunicarem-se a partir dos sentidos já estabelecidos em cada língua, os corpos expressam-se nos sentidos e sem sentidos de tudo aquilo que constitui a língua e não é palavra significada, mas é já um amontoado de signos em busca de sentidos, qualquer sentido, pois muitos deles nem mesmo quem pronunciou as palavras saberia dizê-lo: são sentidos que, talvez, se farão presentes no próprio acontecimento que é o dizer cheio de tropeços no entre-línguas onde esses personagens tentam se equilibrar em meio às intensidades e forças que atravessam e pressionam seus corpos.

É em meio a tudo isso que nos perguntamos: o que pode o cinema para a escola ou o que pode a escola com cinema? Com *Praia do Futuro*, o cinema não nos daria língua e linguagem para expressar certas experiências que ainda não podem ser expressas em palavras porque ainda não sabemos como dizê-las? Não poderíamos trazer assuntos que circulam nas escolas – porque circulam nos corpos-mundos sensíveis em que vivem alunos, professores e funcionários – mas que ainda

causam silêncios? *Praia do Futuro* não nos ensina o diálogo dos silêncios, o respeito a eles? Não nos ensina que os silêncios não precisam ficar escondidos?

Por que precisamos fugir dos lugares (da escola, do país, da comunidade, da família, da cidade, da igreja) para amar? Por que o estrangeiro, o estranho (o tatuado) e as máquinas precisam levar embora o que amamos? Quem vai nos proteger da diferença e quem vai proteger a diferença dos nossos murros e silêncios? Por que preciso dar murros quando não tenho o que dizer? Por que o tempo todo preciso e nunca posso dizer que preciso?

Podemos recorrer ao cinema para abordar as situações em que precisamos inventar e criar linguagem para dar expressão ao que ainda não tem palavras e nem imagem? Outros cinemas e outros filmes podem nos trazer novas palavras e novas imagens, ou melhor, novas conexões entre imagens, entre palavras, entre sons, entre imagens, palavras e sons, entre corpos e entre corpos e lugares? Ou melhor ainda, com estes outros cinemas e outros filmes, podemos pegar a câmera e pegar o microfone e experimentar conhecimentos e temas que ainda não têm linguagem para (se) dizerem?

Praia do Futuro e Berlim são lugares geográficos e também narrativas filmicas. Por que o filme começa em Praia do Futuro e vai para Berlim? O que têm neles e o que foi feito com estes lugares para contar as histórias que estão no filme?

Quantas linguagens cruzam esse filme? Notamos nele o quanto somos constituídos pelas e através de múltiplas linguagens que se misturam em – e se ausentam de – nossos corpos. Que poderíamos pensar das potências de cada uma delas para nos fazer corpos singulares?

O que se passa em nossos corpos quando, em certo momento, decidimos não seguir adiante e ficar? Quando aquilo que se passa em nossos corpos – as intensidades – são suficientes para dizer sim ao lugar? E para dizer não?

O super-heróis lutam contra a desordem, estabelecem justiça, vingam-se do mal. Que ordem, que injustiças e quais os males que os super-heróis de *Praia do Futuro* tiveram que enfrentar? Eles venceram?

Eles se superaram? Eles salvaram o mundo? Que mundo? O que os nossos alunos têm a nos ensinar sobre Aquaman, Speed Racer e o Motoqueiro Fantasma? Quais super-heróis atravessam seus corpos e que metamorfoses são aí gestadas nos corpos humanos dos alunos e não humanos dos super-heróis? Mas essa distinção faz mesmo sentido se a produção dos corpos se dá junto e com as máquinas? Já não seriam todos os corpos híbridos: humanos e não humanos?

Por onde começar? Quantas oficinas mecânicas existem na comunidade de sua escola? Quantas vidas atravessam e são atravessadas por estas oficinas? Quantas conexões existem entre a escola, as famílias e as oficinas mecânicas? Que outras oficinas existem aí? Que tipos de concertos e concertos produzem?

*Praia do Futuro* é um filme sobre oficinas – lugar de elaboração, fabricação e concerto.

## REFERÊNCIAS

AQUAMAN. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. *Flórida*: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Aquaman&oldid=45417960>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Como criar para si um Corpo sem Órgãos? In DELEUZE, G e GUATTARI, F. *Mil Platôs*, vol. 3. São Paulo Editora 34, 2012 (29 Edição), pp. 11-33.

MOTOQUEIRO FANTASMA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. *Flórida*: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Motoqueiro\\_Fantasma&oldid=44417869](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Motoqueiro_Fantasma&oldid=44417869)>. Acesso em: 29 abr. 2016.

*PRAIA DO FUTURO* (longa-metragem). Direção de Karim Aïnouz. Brasil, 2014.

RANCIÈRE, J. *A fábula cinematográfica*. Campinas-SP: Papirus, 2013 (Coleção Campo Imagético).

SPEED RACER. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. *Flórida*: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Speed\\_Racer&oldid=45267840](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Speed_Racer&oldid=45267840)>. Acesso em: 29 abr. 2016.

VILELA, Eugénia. *Silêncios Tangíveis* – corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

XAVIER, I. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Editora Graal: Embrasil, 1983.

## A ONDA TRAZ, O VENTO LEVA: O CINEMA PROVOCA, A EDUCAÇÃO CORRE OS RISCOS

Glauber Resende Domingues e Maria Leopoldina (Dina) Pereira

*A única forma de sermos puros é sermos híbridos.  
A verdade é que só seremos um se formos muitos.  
E só seremos felizes se abraçarmos identidades plurais,  
capazes de reinventarem e se misturarem em  
imprevisíveis simbioses e combinações.*  
MIA COUTO, 2009, p. 20-21

Rodrigo é um jovem como outro qualquer. Vai e volta para o trabalho como qualquer pessoa. É pai de uma linda menina da qual cuida com o cuidado que um pai pode ter. Tem amigos, se diverte, aprende e conversa com eles sobre diversas coisas. Rodrigo *é* uma pessoa comum. Ele “seria uma pessoa comum” se até então não soubéssemos que ele é surdo. A princípio pode soar estranho dizer que ele *seria* e que não *é* uma pessoa comum. Bom, este é o discurso da lógica da norma, que procura, de certo modo, cristalizar os indivíduos num modo único de ser neste mundo. Rodrigo nos ensina que, existem outros modos de subjetivação que povoam a existência e que, na contemporaneidade vêm reivindicando suas vozes no tecido social.

Desta forma, com este pequeno texto procuraremos refletir sobre a possibilidade que o cinema tem de criar rugas nos modos imperia-  
listas de ser humano. Com a pista dada pelo biólogo e escritor mo-  
çambicano citado em epígrafe, procuraremos discutir neste texto que

podemos ser muitos, experimentando outras subjetivações que o cinema nos possibilita, trazendo assim possibilidades para, com este filme e a partir dele, experienciar o cinema em diversos espaços educativos.

Na primeira parte trataremos uma contextualização da obra, explicitando algumas marcas criativas, por um lado, e por outro, trataremos algumas questões teóricas que nos balizam na apresentação do referido filme. Neste sentido, trataremos alguns aspectos acerca da desterritorialização que o filme nos provoca, quando traz para o centro da obra uma personagem principal que, dentro da lógica de norma, é dissidente dela. Já na segunda parte do texto, apresentaremos possibilidades pedagógicas com este filme e a partir dele, entendendo que os dispositivos imagéticos e sonoros propostos não se findam em si, mas são, na verdade um conjunto de ideias disparadoras para docentes possam adaptá-las e/ou alargá-las a partir de sua realidade de sala de aula.

## **O FILME: PROVOCANDO DESTERRITORIALIZAÇÕES**

*A onda traz, o vento leva*, filme do cineasta e artista visual brasileiro Gabriel Mascaro, traz Rodrigo, como dissemos anteriormente, um jovem que sofre as dificuldades de uma segregação que lhe foi (im)posta pela sociedade que hierarquiza as formas de existência. O fato de ele ser surdo, traz alguns aspectos interessantes no que diz respeito a pensar como este sujeito reinventa seu cotidiano em casa, no trabalho e no tratamento que faz contra o HIV.

O realizador desta obra reafirma seu compromisso com a minoria surda quando cria uma desterritorialização da surdez, quando traz Rodrigo de um ponto cego do mapa social e o traz para um meio discursivo potente que é o cinema. A desterritorialização que acontece é a do tipo relativa, que é aquela que mantém uma “relação histórica da terra com os territórios que nela se desenham ou se apagam” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 107). Aqui, neste caso, a terra seria a surdez e a relação histórica que esta terra mantém com seus territórios é a que diz respeito como os ouvintes representaram a surdez.

O que queremos dizer é que, apesar de estarmos trilhando para isso, ainda não dá para pensar numa desterritorialização absoluta, lugar no qual a diferença surda, como qualquer outra, não é vista como demoníaca, mas como constituinte do humano.

O cineasta coloca em xeque duas identidades que foram, ao longo dos anos e, porque não dizer, décadas, colocadas à margem da sociedade: pessoas surdas, que não conseguem se comunicar e habitam o mundo de forma precária; e pessoas que convivem com o vírus HIV, que provoca a AIDS. Este último muito marcado por conta da epidemia dos anos 1980, que foi chamada inclusive de “câncer gay” e fez com que as pessoas que conviviam com tal vírus se tornassem mal vistas por serem consideradas promíscuas. É importante sinalizar que esta visão preconceituosa ainda é muito presente nos nossos dias.

O filme soa como um safanão ao modo de existência que a sociedade moderna instituiu como “o normal”. Ele cria ramificações no mapa da existência, criando pontes para os modos tidos como estranhos, esquisitos até então. Cartografando outras terras, o filme dá a ver um jovem que tem suas questões, suas inquietações e sua bela forma de habitar um mundo – para ele – sem experiência sonora. É preciso sinalizar que nós, as pessoas autoras deste texto, somos pessoas ouvintes e falamos da relação com o som a partir deste lugar. Claro que não tentamos trazer aqui uma perspectiva normalizante, mas como experimentamos o som desta forma, é um desafio falar acerca do som desde outro lugar.

A obra está banhada pela diferença como produtora de subjetividades, não a diferença como algo à margem da ideia de identidade ou como constituidora desta (WOODWARD, 2014), mas como desvio à norma. Estes novos territórios de habitação na contemporaneidade são frutos do “compromisso (...) político com as minorias – tanto de ordem sexual como de ordem étnica ou cultural – e ideológico com a alteridade, com os excluídos do discurso moderno” (HEUSER, 2008, p. 64).

Segundo Skliar (2013) os ouvintes, ao tratarem sobre a surdez e sobre os surdos, mais especificamente, trazem uma concepção fortemente biologizada desta diferença. A marcação da diferença da sur-

dez é tratada a partir de um modelo clínico-terapêutico que conduz a relação dos surdos com os ouvintes a partir do mundo dos ouvintes, ou seja, marcada pelo modo como os ouvintes pensam que é a surdez. O tratamento dado à surdez é marcado por uma “aprendizagem da língua oral e, como se fosse uma consequência direta, sua integração ao mundo dos demais... ouvintes e normais” (SKLIAR, 2013, p. 100).

É com uma crítica ao modo como o mundo dos surdos é pensado e propagado pelos ouvintes que o diretor Gabriel Mascaro dá a ver algumas dificuldades que os surdos enfrentam como, por exemplo: de comunicação, quando o personagem Rodrigo tenta se comunicar com a sua mãe e com a sua filha pequena, tendo esta inclusive uma relação dificultosa com ele, haja vista que não consegue se comunicar com o pai e na sequência na qual Rodrigo vai ao médico para fazer sua consulta do tratamento contra o HIV; de trabalho, quando o filme mostra que a ocupação de Rodrigo, que é como montador de som automotivo, parece ser somente algo possível de fazer por ser surdo; de diversão, quando o filme mostra as interações mais intensas de Rodrigo somente com seus pares (outros surdos) num bingo ou quando ele aparece numa praia conversando e interagindo com um amigo que também é surdo. O filme *A onda traz, o vento leva* convoca-nos a olhar – ou ainda a escutar – não *a*, mas *uma* subjetividade surda. Isto porque, na perspectiva da filosofia da diferença, cada um ser humano é único e não há uma diferença surda única. O que há são traços que aproximam os surdos, assim como há traços que, em certa medida aproximam os ouvintes uns dos outros. A subjetividade de Rodrigo, no filme, é uma dentre tantas outras, mas é uma que pode criar lastros de como as subjetividades consideradas “diferentes” podem se fazer aparecer.

Questões como dificuldade de comunicação, trabalho, amor, saúde e convivência com a diferença podem aparecer com força a partir da/ com a exibição deste filme. Dizemos isto pelo fato de a escola estar embrenhada da diferença, como qualquer outra instituição onde pessoas se relacionam. Resta saber como a escola encara a diferença. Filmes como este podem aproximar os indivíduos uns dos outros, produzindo avizinhações pelo que, de fato, aproxima os sujeitos, que

é a condição de ser humano, do que propriamente suas diferenças, ou ainda, criar uma linha de fuga por onde a diferença saia sendo não mais tratada como amaldiçoada/amaldiçoadora.

## **O CINEMA COMO RISCO NA ESCOLA**

Ao entrar na escola como exibição cinematográfica, sem uma pretensão majoritariamente ilustrativa de um conteúdo específico, os filmes trazem um potente risco para a escola: o de produzir na escola subjetividades extraordinárias, ou seja, aquelas tantas que possam existir e que venham a subverter a ordem vigente.

Fresquet & Migliorin (2015), ao fazerem dez considerações sobre o cinema na escola, na quarta dizem que o cinema na escola deve ser arriscado. Desta forma, a exibição de filmes na escola não visa promover apenas aqueles que, porventura sejam belos filmes e provoquem os estudantes enquanto espectadores que são. O cinema como arte na escola é arriscado porque ele cria possibilidades daquilo que o cineasta francês Alain Bergala (2008) denomina da ação de passagem ao ato. Dito de outra forma, o cinema na escola como arte precisa ser pensado, por um lado, em sua dimensão espectral, ou seja, os estudantes precisam assistir a muitos filmes. Variados filmes: de outros continentes, de outras épocas, com outros ritmos. Porém o cinema na escola também precisa ser entendido como ato criativo, ou seja, é necessário fazer cinema com os estudantes como ato de experimentação.

É principalmente nesta dimensão que entendemos o cinema como arriscado, à luz de Fresquet & Migliorin (2015). Isto se dá porque, ao experimentar o fazer cinema os estudantes vivenciam outros personagens na escola. Eles podem ser diretores, cenógrafos, iluminadores, técnicos de som. Enfim, eles borram os lugares cristalizados de poder na máquina escolar.

O cinema na escola também é arriscado porque, ao se deparar com os filmes, os alunos, ao entrar em contato com diversas cinematografias, podem começar a se interessar por outros modos de existência.

Ao ver tantas subjetividades em jogo nos filmes que serão exibidos na escola, os alunos se sentirão convidados a se colocarem de outras maneiras frente aos outros que serão experienciados nos filmes e a elevar a diferença à máxima potência, mas não com(o) um marcador negativo, ou seja, a conceberem a diferença como elemento constituinte de cada indivíduo no mundo.

A escola é um espaço habitado por cegos, surdos ou pessoas com características diferenciadas no que diz respeito a lidar com o conhecimento. Quando um filme como *A onda traz, o vento leva*, é exibido na escola a discussão sobre *acessibilidade* ao cinema na escola e fora dela é acendida. Isto porque a obra em questão traz muitas cenas e passagens com diálogos em português e cenas em LIBRAS<sup>1</sup>. Neste caso, a questão sobre a legendagem de filmes para surdos aparece, bem como a audiodescrição de filmes para cegos e pessoas com baixa visão. Desta forma, garantindo acessibilidade, a escola pode se tornar o espaço no qual as pessoas não necessariamente se tornem o outro, mas experimentem o que é estar no lugar dele, ou ainda, podem fazer um exercício de como o outro percebe o mundo, as coisas e as pessoas que nele habitam.

## **PENSANDO A ONDA TRAZ, O VENTO LEVA COMO EXERCÍCIO DE CINEMA EM ESPAÇOS EDUCATIVOS**

Para que seja possível experimentar este filme na escola como fruição, mas também como espaço de criação, vamos propor algumas atividades que tensionam as percepções do/no cinema e podem ser desenvolvidas com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As propostas aqui apresentadas e descritas foram inspiradas em atividades executadas em uma pesquisa de doutorado (DOMINGUES, 2016) que empregou este filme e atividades decorrentes dele com estudantes de três instituições públicas de ensino de Educação Básica do estado do Rio de Janeiro.

---

1. Língua Brasileira de Sinais.

Antes de mais nada, gostaríamos de sinalizar que pretendemos trabalhar com trechos, seja para pensar uma articulação de fragmentos (BERGALA, 2008). Para Bergala (2008, p. 116), é preciso pensar numa pedagogia da articulação de filmes ou fragmentos, que se caracteriza por um didatismo leve, em que já não é o discurso que detém o saber, mas em que o pensamento surge da simples observação dessas relações, múltiplas, e da própria circulação.

A partir das palavras do autor podemos entender que a pedagogia de articulação de fragmentos busca criar uma outra ideia do filme, uma porta que se abre para a imaginação, no sentido de buscar formas de desenhar conexões entre os fragmentos diferentes daquelas que o cineasta propôs inicialmente na obra.

Pensando sobre o uso de fragmentos de filmes, Pereira (2013) nos coloca perguntas pertinentes sobre o quão é adequada é a exibição de “pedaços” de filmes em situações pedagógicas. Perguntas do tipo: “mas como pensar uma proposta pedagógica a partir de um pedaço de filme? Não seria isso uma mutilação da obra? Não estaríamos retalhando o filme a partir da eleição de apenas um trecho dele?” (PEREIRA, 2013, p. 54) fazem muito sentido numa primeira mirada. Porém a autora entende que o

fragmento, em seu inacabamento, pode suscitar leituras e trabalhos que certamente ainda não estão sequer na nossa imaginação. Fica para a escola e os professores o convite a aceitar essa prova, sentir seu sabor, imaginar e realizar, vendo e fazendo filmes (PEREIRA, 2013, p. 59).

Assim, em sua perspectiva, o fragmento é uma janela de composição, onde é possível, a partir dele, ou de um plano dele, de um som, de uma cor, compor novas histórias. Ela comenta que em sua escola, na infância, sempre se deparava com propostas trazidas pela professora que traziam um fragmento de uma gravura, uma cena um ser imaginário ou o início de um texto.

De forma similar, entendemos neste texto que o fragmento é um dispositivo para que “um novo filme *A onda traz, o vento leva* seja feito”,

tendo os estudantes como cineastas. Neste sentido, sugerimos aqui que, a partir de cada trecho, sejam traçados novos começos e novos finais. E a proposição é a de que isso se realize não apenas no plano discursivo, mas no plano da ação mesmo. Dito de outra forma, estamos sugerindo que os trechos promovam exercícios imaginativos daquilo que vem antes e depois, por um lado, mas que se faça o exercício de filmar este antes e o depois com os estudantes.

Já que estamos falando em fragmentos, Pereira (2013) nos traz algumas pistas para a escolha de fragmentos para se trabalhar com os estudantes. A primeira é a de que este trabalho comece pelo professor a partir de sua própria experiência como espectador de filmes no decorrer de sua vida. Para a autora, este hábito gera alguns modos de ver o filme de forma a fazer com que se crie uma espécie de 'técnica' para compreender quais os fragmentos que mais podem falar sobre o filme ou que, por outro lado, podem despertar interesse para pensar outras formas de filmá-lo.

Como professores que somos, tomamos a liberdade de escolher quatro fragmentos que podem ser alargados, que podem não ser assistidos todos. Contudo entendemos que estes são trechos que nos tocam e que nos levam a pensar A onda traz, o vento leva pedagógica e artisticamente:

Fragmento 1: 06"28 a 08"04. Este trecho mostra Rodrigo trabalhando na oficina de som automotivo e como ele percebe se a caixa de som está funcionando ou não.

Fragmento 2: 09"38 a 11"34. Nesta sequência, Rodrigo e um amigo conversam em LIBRAS nas pedras de uma praia ao som das ondas do mar.

Fragmento 3: 16"18 a 17"42. Rodrigo brinca com sua filha na areia da praia e, em seguida, mostra para ela o que é uma água viva e o perigo que ela representa. Em seguida ambos vão tomar banho de mar.

Fragmento 4: 23"00 a 24"01. Nesta cena, Rodrigo está numa confraternização com seus amigos, que são todos surdos. Todos estão participando de um bingo e produzem sons diversos que exprimem aflição, mas ao mesmo tempo alegria.

As propostas para o trecho 1 consistem em exibi-lo utilizando o método das máscaras (CHION, 2011), que consiste em exibir um filme – ou um trecho dele – mascarando a imagem ou o som. No caso deste exercício, propomos que seja mascarada a imagem do trecho e que os estudantes “vejam” apenas escutando o fragmento e se entregando a uma percepção do fragmento em questão.

Em seguida, sugerimos que seja feita uma conversa com os estudantes para que eles comentem as possibilidades da imagem da cena, promovendo uma análise criativa (BERGALA, 2008), na qual eles tentarão perfazer o caminho de escuta feito pelo realizador durante as etapas de produção do trecho em questão. Neste diálogo, sugira que eles pensem cenários possíveis para a cena sem uma preocupação em ter uma relação direta com a realidade que será mostrada no trecho. É bem importante que o professor não dê *spoiler*<sup>2</sup> sobre como, onde e qual contexto da cena. A intenção é que os estudantes inventem possibilidades mesmo. Após esgotar todas as possibilidades imaginativas na conversa é possível exibir mais uma vez o trecho, porém agora com a imagem. Procure capturar a sensação de surpresa dos estudantes e tente pensar com eles como eles produziram um filme levando em conta a relação entre som e imagem, inclusive – e principalmente – a partir das ideias que eles apresentaram durante o diálogo.

Os exercícios que giram em torno dos trechos 2 e 3 pretendem trazer sugestões colocando-os em relação (FRESQUET, 2012, p. 93-94) dando mais ênfase à relação sonora. Exiba os dois trechos em seguida sem falar muitos detalhes, solicitando apenas que os estudantes assistam atentamente a tudo o que acontece. Depois da exibição de ambos os trechos, sugerimos que seja feito um diálogo com os estudantes sobre qual ou quais elementos visuais e/ou sonoros podem colocar os dois trechos em relação. Imaginamos que várias possibilidades virão. Depois que os estudantes sinalizarem várias, traga a atenção para quais as articulações sonoras entre os dois. A materialidade sonora que

2. É uma expressão comumente utilizada quando alguém revela o final ou o desfecho de um filme, uma série ou livros sem que as demais pessoas envolvidas na situação tenham a possibilidade de desvendar sozinhas ou em tempo oportuno o mistério ou os acontecimentos importantes da história.

une os dois trechos de forma mais contundente é o som do mar. Não que não haja outras, mas a deste caractere sonoro é bastante presente.

Como desdobramento, sugerimos que os estudantes filmem um minuto de alguma atividade com água, seja em rio, mar, torneira, chuveiro. É importante que seja com câmera parada, já que este modo de filmar se inspira no *Minuto Lumière*, cujo gesto criativo tenta refazer a experiência de fazer o aluno passar pela vivência de filmar como se filmou pela primeira vez, da forma como fizeram os irmãos Louis e Auguste Lumière. Sugerimos que, nesta filmagem, seja pedido aos estudantes para que possam, por exemplo, brincar com o que é filmado e com aquilo que se escuta. Por exemplo, ele pode filmar um jardim com um som de mangueira de água, mas no filme produzido a imagem deste elemento pode não aparecer. Com isso o espectador pode deduzir que se trata de uma ação de regar o jardim, mas sem necessariamente que a mangueira apareça.

O trecho 4 traz um bingo no qual pessoas surdas participam ativamente. Sugerimos que o trecho seja exibido com o som. Seria interessante, debater com os estudantes em seguida sobre como eles pensam que as pessoas surdas no trecho *percebem* a materialidade sonora. Observe que não usamos o verbo escutar. Neste sentido, é interessante conversar com os estudantes sobre as mais variadas formas de perceber o sonoro nas imagens: sobre se (e se sim, como) os surdos dimensionam os sons, se os surdos percebem o som pela vibração etc.

Com base neste debate, sugerimos que seja produzido com os estudantes por uma semana, um 'Diário de cenas silenciosas', no qual os estudantes registrem em vídeo cenas cotidianas, em formato de Minuto Lumière, cuja representatividade sonora seja bem pequena e a centralidade do que é filmado seja basicamente a imagem. Ao final poderá ser feito um filme por cada estudante em sete cenas (sendo uma para cada dia da semana) jogando com o sonoro e o silencioso de ações ordinárias.

## DESAFIANDO PARA A REINVENÇÃO

As questões sobre este filme que os partícipes da escola experimentarão não se esgotam com as propostas que trouxemos neste texto, até porque o acontecimento cinematográfico na escola é imprevisível. Não se pode avaliar *a priori* o que pode o cinema na escola, mas acreditamos no seu pleno potencial de invenções que as pessoas podem fazer de si e do mundo que as rodeia, tendo como mote disparador os filmes. O filme *A onda traz, o vento leva* é entendido aqui neste texto e nestas atividades como uma obra cinematográfica, por um lado, e como dispositivo, por outro. Enquanto obra, ele traz marcas de um processo criativo de um cineasta que precisou fazer escolhas, desde personagens e atores para interpretá-los, quanto de locações, encadeamentos cênicos e sonoridades que comporiam cada plano. Já como dispositivo, entendemos que ele é uma centelha que poderá, a partir dos trechos e das diferentes formas de operar com eles, gerar nos estudantes uma vontade de criar cinematograficamente com imagens e sons.

Reafirmamos o que nos traz Mia Couto (2009), a necessidade de “abraçarmos identidades plurais, capazes de reinventarem e se misturarem em imprevisíveis simbioses e combinações” e tal possibilidade, a nosso ver, se concretiza no ver e fazer cinema na escola e em outros espaços educativos.

Acreditamos que, a partir dos exercícios propostos, seja possível trazer para a escola e/ou outros espaços educativos a ideia de que o cinema é uma arte e uma linguagem que possibilita ver o outro, estar com o outro, ainda que através da tela. Ele ainda proporciona uma experiência de alargamento de mundo.

Por fim, cabe ressaltar que este texto é um convite para que docentes se sintam convidados ao risco da realização cinematográfica com estudantes, de modo que, a partir de formas experimentais inaugurais, inventem e reinventem outros modos de ver e fazer cinema em espaços educativos.

## REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/UFRJ, 2008.

CHION, Michel. *A audiovisual: som e imagem no cinema*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Lisboa: Caminho, 2009.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munhoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOMINGUES, Glauber Resende. *Abecedário sobre Escutas no Cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da Diferença*. Tese – Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2016.

FRESQUET, Adriana. Formação de professores e atividades na escola: algumas ideias. In: FRESQUET, Adriana. (org.). *Currículo de cinema para escolas de Educação Básica*. Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 2013c

FRESQUET, Adriana Mabel & MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

HEUSER, Ester Maria Dreher. No rastro da Filosofia da diferença. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Derrida e a educação*. 19 reimp. da 19 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Maria Leopoldina (Dina). Pedagogia do fragmento: uma janela para o inacabamento. In: FRESQUET, Adriana (org.). *Currículo de cinema para escolas de Educação Básica*. Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 2013.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: (org.). *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*. 79 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 149 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

#### FILMOGRÁFICA

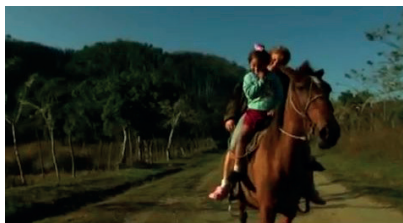
*A onda traz, o vento leva*. Direção: Gabriel Mascaro. Produção: Rachel Ellis. Brasil: Desvia, Espanha: Artoids, 2012, 1 DVD.

# DOIS PAÍSES MUITAS INFÂNCIAS: ENCONTROS DE CARRETO COM UNA NIÑA UNA ESCUELA

Fernanda Omelczuk e Maricela Perera

**Figura 1:** Frame do curta *Carreto*

**Figura 2:** Frame do curta *Una niña una escuela*



Os curtas *Carreto* e *Una niña una escuela* são facilmente identificados como obras que sugerem trabalhos abordando o tema da *inclusão*. O motivo pelo qual os escolhemos, entretanto, não se limita a sua temática, mas ao modo como seus diretores a abordam. Ao ressaltar isso situamos o lugar de onde partimos quando pensamos a escolha dos filmes para exibição dentro e/ou fora da escola e o trabalho pedagógico com eles, sensíveis a regulamentação da lei 13.006/2014.

Entendemos, apoiados em algumas teorias do cinema (ALEA, 2009; COMOLLI, 2008; DANNEY, 2007; EISENSTEIN, 2002; GARCÍA ESPINOSA, 1970) que as imagens cinematográficas são um modo de pensamento, criam modos de relação e imaginários sobre a realidade que inventam o mundo, especialmente pelos recursos expressivos que o diretor utiliza: a posição que enquadra, o tempo que dá

a ver o mundo que filma, a composição das imagens filmadas, o modo como articula som e imagem, esses elementos compõem uma estética e conseqüentemente uma política do olhar.

No contexto educativo, selecionar filmes, portanto, é uma tarefa de dimensão estética e política porque diz respeito à manutenção ou não de uma determinada política cognitiva e também à manutenção de uma hegemonia sob aquilo que se vê, se pensa e sente. Nesse contexto, apostamos num encontro do cinema com a educação como regime estético, onde o mundo inventado da tela afete as formas de sentir e se relacionar com o outro (RANCIÈRE, 2009).

## **CARRETO | BRASIL | 2009**

*Carreto* está disponível na Internet em versão com AD<sup>1</sup> (áudio descrição), o que faz do objeto filme em si uma ação de afirmação e inclusão. Suas primeiras imagens nos inserem no universo do menino, marcado por um entorno de riquezas naturais que os planos destacam em enquadramentos fotográficos, valorizando cores, reflexos, sombras, texturas e sons. Tinho trabalha oferecendo transporte com seu carrinho de mão além de atender a outras tarefas que executa com destreza, como a subida em árvores para a colheita de cajus.

Nas primeiras cenas ele acompanha uma senhora na busca por mariscos em uma região de mangue. Em seguida a segue com seu carrinho até uma casa simples e pela janela aberta da casa percebe desenhos coloridos na parede. Ao adentrar o quintal se depara com uma menina de olhar doce que está sentada diante de uma mesa com papéis e lápis coloridos.

A senhora lhe pede que esvazie o carrinho carregado de mariscos e pergunta se ele sabe catar caju, no que ele responde que sim. Enquanto desata o nó dos sacos cheios de mariscos nota algo que se parece com rodas de bicicleta ao seu lado. O filme sugere algo, mas ainda não nos revela completamente do que se tratam essas rodas. Com planos

---

1. <http://educa-tube.blogspot.com.br/2015/06/carreto-curta-metragem-sobre-inclusao.html>

simples e silenciosos conhecemos um menino observador, atento e sensível e continuamos a vagar pelo filme com seu olhar curioso.

O encontro com Stephanie acontece ao voltar da colheita dos cajus. Enquanto tira os frutos do carrinho e coloca-os num balaio ele olha para a menina sentada no chão do pátio. Ela levanta meio corpo com as mãos e engatinha rastejando um pouco suas pernas até um banco de madeira e num impulso com as mãos se levanta. Vemos seus pezinhos pouco firmes se arrastando de lado acompanhando o banco. Ela cai e sorri, levanta e continua caminhando.

Tinho a observa sério. Olha para as rodas que havia visto antes. Vemos então com ele que se trata de uma cadeira de rodas velha e quebrada. A menina o chama e lhe entrega um desenho: um menino segurando um carrinho de mão ao lado de uma árvore e dois barquinhos. Não há diálogos. Um sorriso tímido entre os dois. Uma amizade foi iniciada.

De noite escondido, profanando o mundo adulto, Tinho coloca a cadeira de rodas em seu carrinho de mão e antes ainda do raiar da alvorada vai a diferentes oficinas na busca por conserto. Sem sucesso retorna correndo para a casa da senhora que lhe censura ao vê-lo chegar com a cadeira. O menino não sucumbe ao lugar de criança “travessa” que o mundo insiste em lhes colocar e a encara com um ar sério e compenetrado, suspendendo os lugares comuns que crianças e adultos costumam ocupar.

Em seguida, no último plano do filme um sorriso espontâneo nos invade ao ouvir as gargalhadas da menina e ao ver Tinho correndo com seu carrinho pelas margens do rio com ela sentada dentro. A cena transmite orgulho e esperança acerca das potencialidades de profanação e reinvenção do mundo pela infância – expressas num olhar lúdico, sensível, refuncionalizador do uso dos objetos – atravessada pela experiência inventiva da criança (BENJAMIN, 2002).

## UNA NIÑA UNA ESCUELA | CUBA | 2008

*Una niña una escuela* guarda muitos encontros com *Carreto*. Além do tema da inclusão os dois filmes se aproximam por seus cenários geográficos, seu modo de mostrar desfocado do verbal e a abertura de experiências. Ao curta cubano soma-se o fato de nos revelar ao final um dado relevante sobre as escolas de montanha neste país: há mais de sessenta delas que funcionam normalmente para atender apenas uma única criança<sup>2</sup>.

Destaca-se que *Una niña una escuela* é um filme documentário onde não se repetem padrões jornalísticos de entrevistas, depoimentos, explicações. O filme não tenta persuadir o espectador sobre seu ponto de vista de um modo panfletário, mas tampouco é neutro. Suas escolhas políticas estão explícitas, mas o argumento se constrói por meio de suas escolhas estéticas e não com palavras ou diálogos para convencer o espectador. O tema não está à frente das imagens.

A primeira cena nos mostra uma menina carinhosa com uma mulher banhando-se em um rio. As cenas são intercaladas com planos de diferentes animais: porcos, cachorros, galinhas. O ambiente é de paz e tranquilidade, um ritmo íntimo e rural. Há apenas duas legendas no

---

2. A educação primária em Cuba está organizada em 6 anos agrupados em dois ciclos: um de primeiro ao quarto ano e outro que inclui o quinto e o sexto ano. No primeiro são ministrados conhecimentos essenciais de espanhol e matemática. Além disso, os alunos recebem noções elementares relacionadas a natureza e a sociedade e realizam atividades de educação física, laboral e estética. No segundo ciclo incorpora-se o estudo de história e geografia de Cuba, ciências naturais e educação cívica. Também se desenvolvem atividades de educação patriótica, física, laboral e estética. A cobertura universal da educação básica se exemplifica com os seguintes dados: para o período 2008–2009 existiam 204 escolas rurais que atendiam a um só aluno (devido às regiões dispersas em certas zonas rurais do país); 294 atendia à dois alunos; 313 atendiam à três; 315 atendiam à quatro; e 272 a cinco (MINED, 2008). Trabalha-se para que nenhuma criança fique sem estudos básicos. Em Cuba todas as crianças de zonas rurais e afastadas estão escolarizadas e frequentam a mais de 4 580 centros de ensino primário e/ou instituições mistas. A existência destes centros educativos em suas regiões evita que os estudantes tenham que percorrer grandes distancias para estudar. Fontes: (Ministerio de Educación de la República Cuba, 2011). Publicado em: <http://www.sierramaestra.cu/index.php/titulares/9508-todos-los-ninos-escolariza-dos-en-zonas-rurales-de-cuba>. Data: 25 Agosto 2016 y Ministerio de Educación de la República Cuba–MINED (2011). Sistema educativo. Primaria. Recuperado de <http://www.rimed.cu>

filme: *El Escambray, 2008* – num plano aberto do vilarejo – e *Laura* montada sobre um cavalo.

Vemos um povoado simples, com crianças envolvidas em atividades do cotidiano adulto com naturalidade, como na limpeza de um porco que acabara de ser sacrificado e acompanhando o deslocar de bois. Nas cenas seguintes a aurora vai surgindo devagar: névoas, pequenos sons de animais, os primeiros raios de luz e cor. Um cavalo é preparado, a menina veste um uniforme escolar auxiliada por uma mulher adulta, talvez sua mãe. Desse modo, o diretor vai nos inserindo na atmosfera aconchegante de *Laura*.

A câmera nos mostra então o percurso de *Laura* e sua mãe no cavalo até a escola, enquanto uma mulher – depois identificada como a professora – também em um cavalo, transita por um caminho de montanha. Em seguida cenas da chegada de *Laura* à escola, o encontro carinhoso com a professora e imagens das aulas, onde com métodos apropriados à condição de *Laura* a professora a acompanha por caminhos de aprendizagem.

É sensível ao espectador a relação professor-aluno, próxima e afetiva, que nos revela uma forma de ensinar, com recursos e apoios simples, mas necessários para um ensino transformador, que leva a menina, por seu ritmo peculiar, preparando-a para a vida em acordo com suas capacidades.

Como em todos os dias, como em todas as escolas, como todas as crianças, *Laura* retorna então, ao fim do filme, para sua casa. O ritmo universal e particular da história nos aproxima da menina e de sua vida. Assim, as emoções que sentimos não nos prendem na vivência do particular visto e experimentado, e sim nos conduzem a re-significar ideias e valores universais.

Apostamos que sons, imagens, gestos, enquadramentos e silêncios, que formam parte da criação cinematográfica, podem transformar aos poucos o modo de ver a multiplicidade humana, onde todos tem direito a alegria e a ternura em suas relações. O cinema como arte e tecnologia visual tem a possibilidade de explorar a experiência de aproximação da alteridade e afirmar atitudes e modos de relação para uma

convivência social diferente. Assim, o cinema é universal não pelo que exhibe de “acontecimentos comuns a todos nós”, mas pelo que exhibe de “acontecimentos possíveis a se concretizarem com a gente” (ALMA-CELLA, 2004; MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, 2002).

### **CARRETO E UNA NIÑA UNA ESCUELA: ENCONTROS REFLEXIVOS, IMAGÉTICOS E CRIATIVOS**

Diferentes gêneros nos mostram iguais possibilidades de um tratamento respeitoso e poético de temas cotidianos, sem recorrer a formatos prontos e/ou comerciais e cenários espetaculares. Ambos exibem o fundamental sem excessos, sem emoções “pornográficas”, cenas dramáticas ou teatralizadas, trabalhando sensações e argumentos com as imagens, pelos meios de expressão propriamente cinematográficos (BERGALA 2012; FRESQUET, 2013).

Estamos diante de duas obras audiovisuais que demonstram sua condição de poderosa ferramenta cultural, uma aproximação aos espectadores de dissimiles aspectos da realidade mediante imagens e sons, que de diversos modos impactam o cognitivo e o emocional. Se tratam de criações audiovisuais que exibem – e criam – ideias, valores e nos convidam a refletir sobre o sensível tema das pessoas com necessidades especiais e as relações dos supostos “normais” e “diferentes”. O modo como abordam, para além dos recursos estéticos próprios de cada um, nos brindam um modo de entender a diferença desde a ternura e os afetos infantis. Mobilizando não só o racional e os sentimentos, mas vários sentidos ao mesmo tempo, porque como afirma Jane Austen<sup>3</sup> “o sentido do mundo só é captável por meio da combinação estratégica e amorosa – da razão e da sensibilidade”.

---

3. Jane Austen (Inglaterra, 1875-1817) destacada romancista britânica, autora de “Sense and Sensibility”, título original em inglês, também conhecida em espanhol como “Sensatez y sentimientos” o “Sentido y sensibilidade” e em português por “Razão e sensibilidade”. O romance se caracteriza pela análise das reações e reflexões da alma humana. Foi adaptado para o cinema e televisão numerosas vezes, destacando-se a versão de Ang Lee de 1995.

Assim, entendemos que as imagens de ambos os filmes conduzem o espectador a descentrar o olhar do óbvio, da habitual e naturalizada atitude diante das pessoas com alguma dificuldade, que habitualmente é de exclusão e rechaço ou compaixão sentimentalista – igualmente desvalorizadora de tais pessoas. Os filmes em questão se distanciam desses estereótipos e preconceitos, nos levando a mundos onde outras relações com a diferença acontecem, nos propondo representações que produzem um “*impacto sensível*”, mobilizador de sensações e sentimentos ao mesmo tempo que convoca a reflexão.

Ao filmarem cenas de um cotidiano trivial, que se repete na vida de todos nós, as imagens reforçam a impressão de realidade e carregam a potência de nos projetar nas situações dos personagens. Isso nos permite questionar as formas habituais de pensar, sentir, atuar e conceber o que é a diferença. Ao mesmo tempo em que as imagens já afirmam outras maneiras de nos relacionarmos com a alteridade.

Adentramos o universo de crianças com necessidades especiais não sob o ponto de vista de que o diferente é *o outro* e que este deve ser tolerado e respeitado desde uma normatividade estabelecida. Talvez porque o olhar que nos conduza seja o da infância, os filmes nos convocam a formas originais de estar com o outro, no sentido de que a primeira atitude é a presença, a escuta, a companhia. Sem recorrer para chantagens emocionais ou imagens sensacionalistas, Claudio Marques, Marília Hughes e Alejandro Anderson, diretores dos curtas em questão, abrem a experiência do espectador para o encontro com a diferença enquanto singularidade, manifestação das múltiplas possibilidades de ser humano (BÁRCENA, 2015).

Consideramos que o valor destas propostas radica no intento de chegar ao espectador mediante a empatia com as situações e seus personagens para afirmar uma alternativa que contribui para ampliar os horizontes do conhecimento cultural do espectador, pela habilidade para conectar ideias e emoções para captar e manter o interesse, por propor um deslocamento de formas de relação e levar-nos, em definitivo, por caminhos sutis a assumir um modo outro de conceber e viver a diferença.

A partir dessas reflexões queremos compartilhar alguns exercícios imagéticos e criativos que os curtas nos provocam a experimentar:

- Como seria um encontro de Tinho (do filme *Carreto*) com Laura (do filme *Una niña una escuela*)? E de Laura e Stephanie (do filme *Carreto*)? Se Tinho chegasse no filme de Laura em que cena ele apareceria? Do que brincariam? O que fariam? Que tal brincar de ser diretor, sentir a emoção e as dificuldades da criação e inventar encontros entre os personagens dos dois curtas (professora, mãe, crianças)? Podemos também imprimir alguns *frames* dos filmes e mistura-los, dando concretude para essa aproximação num exercício de montagem, com a criação de novas histórias e encontros dentro das histórias originais.
- Tinho trabalha com diferentes atividades, cata mariscos e colhe caju. Laura ajuda a varrer o pátio de sua escola. E em nossa realidade? Fazemos algo parecido? Conhecemos crianças que trabalham ou que ajudam os adultos em seus afazeres? Inspirado em dois ou três planos dessas cenas podemos filmar crianças de nossa comunidade na realização de pequenas tarefas.
- Em *Una niña una escuela* vemos todo o trajeto de Laura desde casa até a escola. Ela acorda cedo, veste seu uniforme, vai de cavalo, atravessa rios e transita por pequenas veredas. Que horas acordamos? Que transporte utilizamos? Como é o nosso caminho até a escola? Os alunos podem fotografar 5 imagens (ou filmar 5 planos fixos) de seu percurso desde casa até a escola.
- Experimente ouvir a áudio descrição do curta *Carreto* de olhos fechados, imaginando as cenas narradas. Escolha uma ou duas cenas do curta *Una niña una escuela* e gravem uma áudio descrição dessas cenas. Pode-se também dividir o curta em pequenos pedaços entre a turma. Se cada grupo fizer uma pequena parte teremos a áudio descrição do filme completo! Já pensou quantas pessoas se beneficiariam do resultado desse exercício?
- Ao colocar Stephanie dentro de seu carrinho de mão, Tinho dá uma nova função para esse objeto. Que outras funções podemos

dar para objetos do nosso cotidiano? Para as ferramentas escolares por exemplo? Tentem desinventar os objetos, como diz o poeta Manoel de Barros<sup>4</sup>. O que um lápis, um caderno, um apontador, uma cadeira pode fazer para além das funções que já conhecemos?

- E como seria a imagem filmada de dentro do carrinho de Tinho onde está Stephanie? Procurem objetos móveis que possam servir de suporte para as crianças colocarem a camera e filmar um *travelling*. O que é um *travelling*? Pesquise sobre este e outros recursos do cinema.
- Na primeira cena de *Carreto* vemos o reflexo de Tinho sobre um grande lago. Em cenas seguintes vemos novamente Tinho “projetado” na areia molhada. Inspirados nessas cenas procurem imagens parecidas em seu entorno e filmem os reflexos de colegas e objetos.
- Em uma cena de *Carreto* Stephanie se comunica com Tinho fazendo um pássaro de sombra com as mãos. A professora de Laura também brinca de fazer passarinhos com as mãos. Experimentem criar outros “seres” com o corpo e descubram como projetar sombras. Na internet<sup>5</sup> há pequenos vídeos de espetáculos de sombras que podem servir de inspiração e ajudar a introduzir a história dos primórdios do cinema, que começa com as pequenas brincadeiras de luz.
- *Una niña una escuela* termina informando que em Cuba há escolas para uma só criança. Isso pode ser uma motivação para estudar sobre este país e sua história. Há também uma estátua que aparece na cena em que Laura varre o pátio da escola. De quem é? Procure nos filmes imagens disparadoras para novas perguntas e pesquisas.

---

4. “[É preciso] desinventar os objetos. O pente, por exemplo. É preciso dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma”. BARROS, M. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

5. [https://www.youtube.com/results?search\\_query=sombra+com+as+maos](https://www.youtube.com/results?search_query=sombra+com+as+maos)

- Tenho sobe num cajueiro. Como o diretor filma essa árvore? Que árvores temos perto da gente? Vamos escolher um plano dessa cena como dispositivo para filmar nossas árvores? Sabemos subir em árvores como Tinho? E se subirmos nas árvores e filma-las lá de cima? Teríamos o ponto de vista da árvore? Como é o ponto de vista da mangueira, de uma amendoeira, de um abacateiro?
- Vemos diferentes atividades de Laura na escola, e em nossa? O que fazemos? Tendo como referência essas cenas escolha três planos para filmar o cotidiano de sua escola.
- Será que Laura se sente sozinha em uma escola só para ela? Já nos sentimos sozinhos? Como é a solidão? Como filmar a solidão? É possível se sentir sozinho mesmo em meio a outras pessoas? Ou às vezes é bom estar só? Converse com os alunos sobre isso. Tem algum lugar que você considera só seu? Que lugar é esse? Que tal cada um filmar esse cantinho especial?
- Veja os filmes muitas vezes, um depois do outro, um misturado no outro, e invente outras atividades!

## REFERÊNCIAS

ALEA, Tomás Gutiérrez Alea. *Dialéctica del espectador*. La Habana: ediciones EICTV, 2009.

ALMACELLA, M. A. *Educar con el cine*. Madrid: Ediciones Internacionales. Universitarias; 2004.

BÁRCENA, F. La diferencia (de los idiotas). *Revista Pro-Posições*. v. 26, n. 1 (76), p. 49-67, jan./abr. 2015.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BERGALA, A. *Bom filme*. Em: FRESQUET, Adriana. & NANCHERY, Clarissa. Abecedário de cinema com Alain Bergala. Rio de Janeiro: LECAV, DVD. 36 min., cor. 2012.

BRASIL. *Lei n° 13.006 de 26 de junho de 2014*. Acrescenta § 8<sup>o</sup> ao art. 26 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm)

CEPAL/UNICEF (2002). *La pobreza en América y el Caribe aún tiene nombre de infancia*. México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

COMOLLI, Jean Louis. *Ver e poder. Cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DANEY, Serge. *A rampa*. Rio de Janeiro: Cosac & Naif, 2007. EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FRESQUET, A. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. 1<sup>o</sup> edição, Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

GARCÍA ESPINOSA, J. *Por un cine imperfecto*. Caracas: Fondo Editorial Salvador de la Plaza, 1970.

MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar; 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do Sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org; Editora 34, 2009.

## FILMOGRAFIA

*CARRETO*. Direção: Claudio Marques e Marília Hughes. Brasil. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eFYX5fDwpwA&t=18s>. Acessado em janeiro de 2018.

*UNA NIÑA UNA ESCUELA*. Direção: Alejandro Anderson. Cuba. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=luCK5Jr-0MCI&t=29s>. Acessado em janeiro de 2018.

# “A VELHA A FIAR”: UMA CANÇÃO, UM FILME PARA TODAS AS IDADES

Alexandre Pimenta Marques<sup>1</sup>, Inês A. C. Teixeira<sup>2</sup> e  
Marília Sousa Andrade Dias<sup>3</sup>

*Estava a velha no seu lugar*

*Veio a aranha...*

*Estava a escola no seu lugar*

*Veio o cinema...*

Uma brincadeira? Uma canção? Um filme?

Um presente para as salas de cinema, para as salas de aula, para as crianças e gente de todas as idades?

---

1. Pesquisador, preservador audiovisual, editor e produtor cultural. Jornalista e Mestre em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG, com a dissertação O REGISTRO INICIAL DO DOCUMENTÁRIO MINEIRO: IGINO BONFIOLI E ARISTIDES JUNQUEIRA. Pesquisador do Grupo *Mutum*: educação, docência e cinema (UFMG/FaE/PRODOC). (www.pimentafilmes.com).

2. Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Membro da KINO – Rede Latinoamericana de Educação, Cinema e Audiovisual. Pesquisadora do PRODOC/FAE/UFMG (Grupo de Estudos sobre Condição e Formação Docente). Pesquisadora do Grupo *Mutum*: educação, docência e cinema (FAE/UFMG). Coordenadora do projeto “Cinema na docência e na escola: ensinar e aprender, ver e criar, sentir e pensar” (FAPEMIG/CAPES 13/2012).

3. Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - Programa de Doutorado Latino-Americano: Políticas Públicas e Profissão Docente (UFMG/FaE). Pesquisadora do PRODOC/FAE/UFMG (Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente). Pesquisadora do Grupo *Mutum*: educação, docência e cinema (FAE/UFMG). Bolsista Professora da Educação Básica do projeto “Cinema na docência e na escola: ensinar e aprender, ver e criar, sentir e pensar” (FAPEMIG/CAPES 13/2012).

A pequena grande obra *A velha a fiar*, lançada em 1964, dirigida por Humberto, inspirada na canção popular de mesmo nome cantada pelo Trio Irakitan, grupo vocal de muito sucesso nas décadas de 1950 a 1960, tem tudo isso junto e misturado, como falamos sobre a EJA.

A canção, ponto central da narrativa do filme, apresenta em seus versos ritmados e rápidos, pessoas, animais e objetos que vão sendo acrescentados à letra da música em cada estrofe. Esses “personagens” que vão se acumulando, repetindo e interagindo entre si formam juntos o “cenário” dos tipos e costumes das antigas fazendas, hoje em decadência. Nesse cenário transcorrem as cenas e enredos de uma história em que os personagens ao mesmo tempo se encontram e se tocam, mas não afetam a velha que permanece *a fiar*: fiandeira de fios da vida em textura de algodão.

## **HUMBERTO MAURO: LAMPEJOS DE UM DIRETOR E SUA OBRA**

Humberto Mauro foi um dos cineastas mais importantes da história do cinema brasileiro. Filho de pai italiano e mãe mineira, ele nasceu em 1897 em uma fazenda de Volta Grande na Zona da Mata do estado de Minas Gerais. E lá morreu aos 86 anos. Aos 13 anos mudou-se com seus pais para a cidade vizinha de Cataguases.

Como músico, electricista, fotógrafo e cinéfilo curioso, em 1925, Humberto Mauro em parceria com Pedro Comello fundam em Cataguases a *Phebo Sul América Film* uma produtora de cinema que mais tarde recebeu o nome de *Phebo Brasil*. Com a fundação do estúdio da *Cinédia*, ainda no final da década de 1920, ele se muda para o Rio de Janeiro. Como diretor de suas primeiras produções fílmicas, a *Cinédia* foi considerada o principal estúdio cinematográfico do país.

Em 1936, o governo de Getúlio Vargas incumbiu Edgar Roquete Pinto a criar o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). O Instituto, produto do Estado Novo, bem como outros projetos políticos de diferentes grupos sociais naquele período, primavam pela

construção de uma determinada nacionalidade. Era necessário valorizar aspectos da cultura nacional e desenvolver hábitos considerados adequados aos brasileiros. Uma das representações desta nacionalidade era a de um mundo rural associado à pureza das tradições e às origens, sem espaços para conflitos ou contradições. O homem e a natureza em completa harmonia.

Em 1937, Humberto Mauro foi trabalhar no INCE como diretor técnico, onde se aposentou. Durante esses quase 30 anos de trabalho no Instituto, o cineasta produziu mais de 250 filmes curtas-metragens de temáticas variadas. Sempre com objetivos pedagógicos como ensinar astronomia, divulgar campanhas de higiene e saúde; estimular o amor à pátria valorizando as datas e os heróis nacionais; divulgar e cultivar as tradições que muitas vezes eram inventadas, mas capazes de criar uma identidade nacional.

A coleção *Brasilianas* é composta por pequenos curtas-metragens que possuem montagens rápidas e grande alternância de planos. *A Velha a fiar*, considerado o primeiro vídeo clipe nacional, faz parte da coleção daquela época e foi o último curta em preto e branco e penúltimo filme do diretor.

Humberto Mauro Humberto Mauro produziu seu último filme em 1974 e exerceu influências em jovens cineastas brasileiros como Nelson Pereira dos Santos e Glauber Rocha, o criador do Cinema Novo. Na coleção de DVDs com filmes dos acervos do Instituto Nacional de Cinema Educativo/INCE e do Instituto Nacional de Cinema/INC (2011), está a cópia de *A velha a fiar*, na qual Humberto Mauro recria “o cinema como arte da invenção, do olhar, da montagem” Um diretor que, em suas muitas faces, se destaca entre os jovens cineastas e críticos brasileiros, que criavam um novo cinema no Brasil, desde início dos anos 50, conforme Sheila Sachvarman<sup>4</sup> (2004, p. 37).

---

4. Professora do Instituto Superior de Comunicação Publicitária (ISCP). Universidade Anhembi Morumbi (UAM). Estudou com Marc Ferro Cinéma et Histoire na École de Hautes Études en Sciences Sociales e concluiu Mestrado no IFCH UNICAMP. Doutorado em História Social sobre Humberto Mauro na Universidade Estadual de Campinas. Fez Pós-Doutorado sobre Octávio Gabus Mendes e o cinema de São Paulo nos anos 1920/30.

Mesmo sem lançar seus filmes fora do Brasil, Humberto Mauro foi reconhecido como um dos cineastas mais importantes do Século XX e homenageado no Festival de Cannes, na França, um dos festivais mais conceituados do cinema internacional<sup>5</sup>.

## **A VELHA A FIAR: A CANÇÃO NO FILME, O FILME NA CANÇÃO**

O curta-metragem *A velha a fiar*, de 1964, inspirado na canção popular do Trio Irakitan, possui uma linguagem que representa elementos da estética que espelhou o Cinema Novo. Como uma obra de arte única e de expressão pessoal, Humberto Mauro “escreve com a câmera”. “A câmera caneta”, nos termos do crítico francês Alexandre Astruc<sup>6</sup>, refere-se ao emprego da expressividade máxima por um diretor durante o manejo da câmera e caracterizou os filmes produzidos na década de 50. O nascimento dessa nova vanguarda contribuiu com a inventividade de obras do novo cinema francês, tal como *Acossado* de Jean-Luc Godard e *Os incompreendidos* de François Truffaut (COUTINHO, 2007).

Com grande sintonia entre a letra da canção e as imagens exibidas, o filme *A velha a fiar*, possui uma montagem precisa e organizada pela “câmera caneta” de Humberto Mauro, que em apenas 6 minutos nos

---

5. O Cine Humberto Mauro, na capital de Minas Gerais, é uma homenagem ao grande diretor e cineasta mineiro. Reconhecido pelo enfoque em cinema de repertório, o Cine Humberto Mauro, desde 1978, é um espaço privilegiado para a formação e reflexão sobre o tema, bem como uma referência para aqueles que apreciam a arte cinematográfica em geral. Quanto a acervos nos quais se encontra a obra de Humberto Mauro ou parte dela, salientamos o CTAV, da Secretaria Audiovisual do Ministério da Cultura. Há, também, o Memorial Humberto Mauro na cidade de Cataguases (Minas Gerais), entre outros locais.

6. Em “Naissance d’une nouvelle avant-garde: la caméra-stylo” (Nascimento de uma nova vanguarda: a câmera caneta), Alexandre Astruc, jovem crítico francês no século passado, apresentou o conceito “câmera caneta” se referindo à liberdade de utilizar a câmera para expressar o pensamento. Para Astruc, o diretor/autor escreve com a câmera como um escritor escreve com sua caneta. (COUTINHO, 2007). Disponível em [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-76SPF7/escrever\\_com\\_a\\_camera\\_completo1.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-76SPF7/escrever_com_a_camera_completo1.pdf?sequence=1). Acesso em 27 de abril de 2016.

envolve com a beleza dos filmes em preto e branco. Brincando com a canção da velha a fiar, o diretor apresenta o espaço e os principais personagens que vão ilustrar essa curiosa obra do cancionista popular antes mesmo que ela comece a tocar e ser ouvida pelo espectador. Imagens da vida rural, como bois pastando, a moagem no pilão, os trabalhos do campo, os animais que farão parte da história. Cenários idílicos da vida rural, nos quais os conflitos, as lutas, os movimentos, a exploração do trabalho e outras dificuldades ligadas à terra no Brasil, temática recorrente na cinematografia do país, ficam do lado de fora.

Nesse cenário, as cenas vão se desenvolvendo e construindo um enredo onde os elementos estão em interação de causa e efeito fazendo parte da história da fazenda que está em pleno funcionamento. Como por exemplo, a mulher lavando a roupa, o homem que veste a roupa limpa, o carro de boi, a limpeza do forno de tijolos, o homem conduzindo a criança pelas mãos e sempre alguém alimentando os animais. Em sequência de ações e atividades necessárias para que a fazenda funcione e as pessoas e animais possam retirar dali o que precisam para sobreviverem.

Nos enquadramentos e imagens bucólicos do enredo, Humberto Mauro registra detalhes e ângulos privilegiados das pessoas, dos animais, dos objetos, como detalhes de mãos e pés, do socar a terra, dentre outros. Na sequência, depois que os personagens, moradores do campo são apresentados, quando começa a canção-tema, surge a velha na roca a fiar. Uma típica velhinha do interior de Minas nos anos 50, com sua saia comprida, touca e chalé aparece e reaparece na tela partindo da ordem na qual os elementos aparecem e reaparecem na canção feita imagens: a aranha, a mosca e sucessivamente.

Em um exercício cinematográfico estudado, com recursos de técnicas de animação, o diretor brinca com a velocidade dos cortes, com a movimentação dos objetos em cena e a música. Especialmente em seu final, quando o ritmo da canção se intensifica, *A velha a fiar* tem uma linguagem cinematográfica com cortes tão rápidos que alguns críticos a consideram como a “primeira narrativa contemporânea dos videoclipes”.

Apesar de a canção repetir várias vezes um mesmo personagem, este vai se reapresentando sempre em diferentes e organizados planos em condições de ordem e de duração que torna a montagem rápida, mas bem acabada e com um toque especial de humor e brincadeira que pede concentração e memória, que contribuem para facilitar a comunicação e a afetividade estimuladas pela história. Ainda que os elementos do enredo se repitam, em nenhum momento o diretor repete as imagens para ilustrar a canção. Dessa maneira, enquadrando em ângulos diferentes os objetos e através de uma montagem ritmada com a música, Humberto Mauro cria uma linguagem poética e metafórica, como, por exemplo, quando em um trecho da canção a morte é representada por uma caveira de boi seco.

O diretor mineiro faz uma aula de cinema neste seu pequeno filme! Decerto, pois para o cinéfilo e cineasta Gustavo Dhal<sup>7</sup>, Humberto Mauro “é uma das glórias do cinema nacional, pois inventou a si mesmo e ao cinema brasileiro”. Com algum didatismo, muita criatividade e imaginação ele filma detalhes e improvisa até nos personagens. Quanto ao personagem feminino, a velha do filme foi Matheus Colaço, seu próprio colega do Instituto Nacional do Cinema. Ele apresenta a canção na sequência de causa e efeito compondo as imagens como na música, construindo uma animação. Mas ao longo de toda a animação ele se volta para a velha que trabalha o fio em uma roda que lembra a roda do cinema. A imagem da roda aparece sempre refletida em algum lugar, como por exemplo, a roda do moinho de fubá d’água, a roda do carro de boi. E essa é uma possibilidade de estar se referindo ao cinema, a exibição cinematográfica.

A decupagem das cenas, seguida da animação com os elementos que havia apresentado inicialmente, sugere um ciclo que poderíamos considerar como o ciclo da vida. Dos elementos da natureza passando pelos animais, pelo homem e a mulher até chegar a morte. E a

---

7. Cineasta, montador de filmes, documentarista. Crítico e ensaísta Gustavo Dhal foi um dos teóricos do grupo do Cinema Novo. Colaborou com diversas revistas e jornais. Foi o primeiro presidente do Congresso Brasileiro de Cinema - CBC. Como Gestor Público dirigiu a Embrafilme a ANCINE e o Centro Técnico Audiovisual. Realizou diversos filmes como O Bravo Guerreiro de 1968.

*velha a fiar!* A aula de cinema transparece, principalmente, quando na repetição se volta sempre à roda da roca girando, girando e girando. Este giro da roda pode sugerir a máquina de projeção ou de exibição de filmes.

## NOVAS VERSÕES, NOVAS HISTÓRIAS DA VELHA...

Dois artistas se inspiraram no curta de Humberto Mauro e realizaram também suas versões para a canção popular *A Velha a Fiar*.

Professora de cinema de animação da Escola de Belas Artes da UFMG, Maria Amélia Palhares dedicou-se em seu mestrado à pesquisar as variadas possibilidades técnicas e de materiais de baixo custo para a produção do cinema de animação. Seus estudos culminaram na criação do vídeo *A Fiar* que foi premiado na XXV Jornada Internacional de Cinema da Bahia, em 1999.

No filme, Maria Amélia utilizou da técnica de animação *stop motion*, filmando quadro a quadro em um trabalho árduo, pois para cada segundo de imagem foram necessários 10 a 15 movimentos. Ela usou materiais alternativos e diversos, como: massinha, sucata, arame, cerâmica entre outros, para cada uma das personagens do filme de Humberto Mauro.

O filme não foca na música, mas na animação com os desenhos e os objetos. Ela não fez como Humberto Mauro que mostrou primeiro uma cena filmada e depois a animou. Humberto Mauro fez uma aula de cinema usando animação. A profa. Maria Amélia fez uma aula de técnica de animação, um exercício muito interessante de cinema de animação. Tendo como base ou referência a obra do diretor mineiro, a professora fez uma animação dentro da animação.

*A Fiar* foi filmado no Centro Audiovisual da UFMG com recursos próprios. O roteiro é de Maria Amélia e de Mario Quinot, que também foi responsável pela fotografia. A trilha sonora é uma adaptação de Eduardo Fleury da música original do filme *A velha a fiar*. Outra versão inspirada no filme de Humberto Mauro, a animação do artista

César Cabral valorizou o diálogo, o canto e o comentário das crianças. Nesta obra, lançada em 2010, a imagem, com a força das intervenções das vozes das crianças não recebe o mesmo destaque, como na obra original. Nesse caso, o artista privilegia a música, a melodia e o canto com a brincadeira verbal das crianças.

No projeto intitulado “Conta Cantiga” as crianças contam, dessa maneira, a divertida história sobre a velha que estava a *fiar*. A Direção de César Cabral em técnica de animação tem a duração de 5 minutos. A ideia do clipe da canção folclórica *A velha a fiar* partiu de um convite do Serviço Social do Comércio (SESC) de Campinas. Os organizadores montaram uma grande exposição com o tema “A Palavra” e convidaram César Cabral para realizar uma animação a partir desse tema. A versão criada pelo artista buscou junto às crianças, tanto o que elas sabiam a respeito da música, quanto de palavras como *fiar*. Foram realizadas entrevistas documentais com crianças de oito a dez anos e poucas conheciam versões da música, mas nenhuma conhecia o filme de Humberto Mauro.<sup>8</sup>

### **ESTAVA A EJA NO SEU LUGAR... VEIO “A VELHA”...**

O convite para a escrita deste artigo foi também um convite para levar para a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos uma obra de arte que possibilitasse a fruição estética, a memória afetiva, o despertar de sentimentos encobertos pelo cotidiano de trabalho da “cidade grande”. Em uma noite de uma quinta-feira de outono, o filme foi levado para uma turma de jovens, adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Vila Fazendinha<sup>9</sup>, localizada no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte. Em um primeiro momento a canção foi apresentada na versão do Trio Irakitan e o foi proposta uma troca de informações sobre a letra da canção. Os personagens e

---

8. César Cabral é o formado em cinema pela Escola de Comunicação e Artes de São Paulo. É diretor e realizador e animador no cinema e na TV.

9. Atividade que se insere no desenvolvimento do projeto “Cinema na docência e na escola: ensinar e aprender, ver e criar, sentir e pensar” (FAPEMIG/CAPES 13/2012).

as cenas imaginadas a partir da letra da música trouxeram à memória momentos vividos, afetos adormecidos. Sentimentos de pertencimento, de um lado. De outro, sentimentos de um passado que começa a ficar cada vez mais distante, seja para aqueles que o viveram ou para os mais jovens que só sabem de “ouvir falar”.

Esse reviver histórias trouxe à tona os sabores e saberes das comidas, das brincadeiras ao ar livre, das panelas de barro, dos brinquedos confeccionados com espiga de milho, caixotes e outros artefatos do meio rural. Da vida difícil de alguns. Das dores da lida na roça e da falta de oportunidades de frequentar a escola. Outros personagens e experiências entram em campo, invadindo a cena.

Em seguida, o grupo foi convidado a desenhar os personagens da canção. Assim, como no curta de Humberto Mauro, os personagens foram então se rerepresentando em cada estrofe da canção, com as marcas e características de cada estudante a cada desenho. As versões para o registro gráfico da canção foram escolhidas coletivamente, gerando muita observação, discussão e muitos risos acerca dos desenhos na representação dos personagens.

Por esse caminho, *A velha a fiar* renasceu na escola com outros gestos, com outras mãos, para além de Humberto Mauro. *A velha do sucesso*; *A velha fiadora*; *O fiasco da velha* ou simplesmente *A velha*, expressões que foram sendo criadas para falar da velha do cancionista filmada pelo diretor mineiro, que encantou e afetou um grupo de mulheres e homens dentro de uma escola!

Em um terceiro momento, foi exibido o curta-metragem de Humberto Mauro. E novamente o grupo foi tocado pelo que foi visto e sentido ao assistir ao filme, refazendo possibilidades do cinema: produzir afetos e simbolizar desejos quase que espontaneamente. O que podemos chamar de “experiência estética” ou, em outros termos, uma experiência que faz emergir sensações e despertar os sentidos, conforme nos apontam os franceses Jacques Aumont e Michel Marie (2003). Nesses momentos vividos, os jovens, os adultos, os idosos e a professora se envolveram em atividades que possibilitam a escuta, a fala, a fruição e a afetividade, se enredando em emoções, fabulações e

desejos que, de outro modo, talvez não fossem possíveis. Neste caso, recriando as cenas e enredo do filme, criaram-se novas possibilidades do exercício da alteridade, de relações colaborativas e horizontais, de inventividade e muito mais, ressignificando os territórios da sala de aula.

Tendo ficado e saído da tela do cinema para a sala de aula, *A velha* abraçou cada um dos participantes. Trazida pela inventividade de Humberto Mauro, pela imaginação e sensibilidade da professora, a fiandeira teceu fios que enlaçam a educação e o cinema, o sentir e pensar, o viver e fabular com a arte na escola. Uma experiência para todas as idades.

## REFERÊNCIAS

ANDRIES, André, *O Cinema de Humberto Mauro*, RJ, Funarte, 2001.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. (2003). *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, SP. Editora Papirus.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. RJ: Ediouro Publicações S.A. sem data.

COUTINHO, Mário Alves. *Escrever com a Câmera*. Cinema e literatura na obra de Jean-Luc Godard. Tese de Doutorado da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2007.

GOMES, Paulo Emílio Salles : *Humberto Mauro – Cataguases – Cinearte*, Editores Perspectiva, SP, 1974.

LEITE, Savio. *Maldita Animação Brasileira*. Editora Favela é isso Aí. BH, 2015.

NETO, Antônio Leão da Silva. *Dicionário de filmes brasileiros: curta e média metragem*. 2012.

RAMOS, Fernão; MIRANDA, Luiz Felipe (org.). *Enciclopédia do Cinema Brasileiro*. Ed. Senac, SP, 2000.

SCHWARTZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. SP, Ed Unesp, 2004.

VIANY, Alex. *Humberto Mauro: sua vida, sua obra, sua trajetória no cinema*. RJ: Editora Artenova, 1978.

## SITES

[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-76SPF7/escrever\\_com\\_a\\_camera\\_completo1.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-76SPF7/escrever_com_a_camera_completo1.pdf?sequence=1)

[http://portacurtas.org.br/filme/?name=a\\_velha\\_a\\_fiar](http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_velha_a_fiar)

<https://youtu.be/6QVozVOyTuY>

<http://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/a-velha-a-fiar.html>

<https://vimeo.com/12234251>

## OUTROS

DVDs, Coleção CTAV. Coleção de DVDs com filmes dos acervos do INCE e do INC/ 2011 com todos os 114 filmes também preservados em HDCAM.

Filmes de Humberto Mauro: *Valadião, o Cratera* (1925); *Na Primavera da Vida* (1926); *Tesouro Perdido* (1927); *Braza Dormida* (1929); *Symphonia de Cataguases* (1929); *Sangue Mineiro* (1930); *Lábios sem Beijos* (1930); *Ganga Bruta* (1933); *A Voz do Carnaval* (1933); *Favela dos Meus Amores* (1935); *O Descobrimento do Brasil* (1936); *Cidade Mulher* (1936); *Descobrimto do Brasil* (1937); *O Canto da Saudade* (1952); *Carro de Bois* (1974).

## FICHAS TÉCNICAS E INFORMAÇÕES DOS FILME

*A velha a fiar*, 1964, Rio de Janeiro, RJ. Ficha técnica: direção: Humberto Mauro, fotografia e montagem: José A. Mauro; música e arranjo: Aldo Taranto; intérprete: Trio Irakitã, produção: INCE; p/b; 35 mm: curta metragem; 6 min; gênero: ficção; elenco: Matheus Collaço. Sinopse: Utilizando tipos e costumes das antigas fazendas em decadência, o filme ilustra de forma bem humorada a tradicional canção popular: “*Estava a velha no seu lugar, veio a mosca lbe fazer mal...*”. Usa, além de imagens do cotidiano numa fazenda, fotos, bonecos e recursos de animação para representar as situações da cantiga.

*A Fiar*, de Maria Amélia Palhares, 1998, Belo Horizonte, MG, animação, Betacam, cor, 9 I Exibição em DVD. Realização do vídeo *A Fiar* como parte integrante da dissertação de mestrado da professora Maria Amélia Palhares. Uma releitura, através de diversas técnicas de animação, do clássico curta-metragem de Humberto Mauro.

*A Velha a Fiar*, 2010, Campinas SP, ficha técnica – direção: César Cabral; coordenação (coletiva): Professores de Escolas Públicas de Campinas – SP; co-produção: Núcleo de Cinema de Animação de Campinas. Colorido; Digital (Betacam); curta metragem; 05h15min min; Gênero: animação. Sinopse: Um clipe da canção folclórica “A Velha a Fiar” inspirado no mestre Humberto Mauro.

# BRANCO SAI, PRETO FICA

Moira Toledo

## APRESENTAÇÃO

Sua trajetória singular e a impactante linguagem de seus filmes colocaram Adirley Queirós em evidência no cenário cinematográfico brasileiro recente. De família pobre e morador de Ceilândia, Queirós era jogador de futebol profissional até abandonar precocemente a carreira. Entrou na faculdade de Cinema quase por acaso, achando que ficaria por lá apenas 6 meses segundo ele, “pra arrumar namorada”. Mas, logo começou a fazer filmes inspirados na sua trajetória de vida e de seus amigos, e estes logo ganharam projeção nacional, especialmente seus dois longas – “A Cidade É Uma Só?” (2011), e “Branco Sai, Preto Fica”, que recebeu o prêmio de melhor filme no Festival de Brasília em 2014.

Queirós desenvolveu um processo de criação colaborativo e autobiográfico. A confusão entre autor e ator, personagem e intérprete, história real e narrativa ficcional cria uma espécie de duplo registro de grande potência, em que as fabulações ficcionais acabam percebidas como gestos políticos – sintomas documentais de um estado de coisas. Queirós, em verdade, sempre vê a ficção invadindo ideias originalmente documentais – como que obrigando o diretor a inventar aquilo que não existia, mas que precisava existir. Em “A Cidade É Uma Só?”, pretendia falar sobre a Campanha de Erradicação das Invasões,

que deu origem à Ceilândia, a partir de entrevistas com uma antiga moradora que, quando criança, cantou o *jingle* que divulgava a campanha. Mas, em meio ao processo, inventou personagens, e a narrativa documental perdeu espaço para fabulações sobre política, especulação imobiliária e o embate entre história real e discurso oficial.

Já em seu segundo filme, *Queirós* pretendia fazer um documentário sobre o massacre do Quarentão – um trágico episódio de violência e racismo de Estado ocorrido em Ceilândia em 1986. Mas seus amigos, vitimados no evento e personagens do documentário, se recusaram. Um deles questionou: “você não faz cinema? Então me coloca voando, fazendo bomba... Quero sair dessa mesmice de preto pobre”. E propuseram que ele fizesse um filme de aventura e ficção científica no qual eles pudessem ser os heróis. Cada amigo/roteirista/ator desenvolveu com *Queirós* a narrativa que preferia para si.

Na nova proposta, o episódio do Quarentão tornou-se pano de fundo para a narrativa de Marquim e Sartana – personagens empenhados em se vingar do Estado que os vitimou impondo a eles a cultura popular (musical) que, no transcorrer deste episódio tentou oprimir. E surge também a história de Dimas Cravalaças, personagem vindo do futuro para procurar provas sobre a tragédia, e a ele retornar para lutar contra a Vanguarda Cristã que domina o país no ano de 2070. A fabulação criada pelo grupo sugere debates fundamentais para entender o Brasil de hoje.

## JUSTIFICATIVA

Quando o filme “Branco Sai, Preto Fica” recebeu o prêmio de Melhor Filme no Festival de Brasília, em 2014, *Queirós* fez um discurso histórico: “A curadoria do Festival de Brasília foi corajosa nesta seleção de 2014. Este grupo de seis diretores de longas tem muitas afinidades políticas e decidiu-se coletivamente que o prêmio seria dividido. As questões políticas são mais importantes do que tudo, do que a gente, do que o filme e do que os prêmios”.

Glauber Rocha fez o último e talvez único grande filme brasileiro sobre política, “Terra em Transe”. Outros importantes filmes de nossa cinematografia, como “Deus e o Diabo na Terra do Sol”, “Eles Não Usam Black Tie”, ou “Pixote” não são sobre política, mas são políticos, já que problematizam processos sociais complexos. Já os filmes de Adirley retomam a ambição de a um só tempo fazer cinema sobre política e políticos, e de ser, com isso, “perigoso”<sup>1</sup> (como queria Glauber), com potência para investigar e inventar um país.

E é com agudo olhar político que Queirós se inspira no episódio de violência e racismo ocorrido no Baile Funk do Quarentão para realizar “Branco Sai, Preto Fica”. O baile era o ponto de encontro da juventude negra e pobre da cidade de Ceilândia. Em março de 1986, sem razão aparente, a tropa de choque invadiu o baile e dezenas de jovens negros foram espancados e pisoteados por cavalos montados por policiais. E não por acaso todos os jovens que sofreram violência eram negros. Relatos dão conta de que a polícia, quando entrou no baile, dizia: “Branco sai e preto fica”. O DJ Marquim do Tropa, amigo de Queirós e personagem de seus dois longas, foi um dos jovens pisoteados pelos cavalos, e que ficou paraplégico depois do episódio.

O ocorrido ilustra com trágica precisão o mito da “Democracia Racial” – segundo a qual, no Brasil, pessoas não seriam prejudicadas ou promovidas em função de sua cor –, de um país que teria escapado do racismo violento e de Estado, que vigora em outros países. O genocídio de jovens negros – socialmente perceptível, que se comprova por registro de casos – também corrobora cotidianamente a evidência do mito. A polícia brasileira mata cerca de 3 mil pessoas por ano em casos listados como “autos de resistência”, isto é, em que o cidadão, teoricamente, resistiu à prisão e por isso foi assassinado. Dentre os mortos nesses casos, quase 80% são negros e pardos; e uma média de 99% deles é arquivada, isto é, os policiais, via de regra, não são sequer processados. Pela mão do Estado, ou através de outras formas de violência, 23 mil jovens negros são assassinados por ano, ou seja, 1 a cada

1. Glauber Rocha faz uma aparição em “Vent D’est”, de Godard, em que diz: “Pra lá é o cinema desconhecido, o cinema da aventura. Praqui é o cinema do Terceiro Mundo... é o cinema perigoso, divino e maravilhoso...”

23 minutos. “Branco Sai, Preto Fica” não foi um título escolhido por acaso. Ele sintetiza o racismo de Estado que se vê às claras no Brasil e não apenas na atuação policial, mas também no sistema judiciário e prisional – e remete ainda ao racismo que se verifica no acesso ao mercado de trabalho<sup>2</sup>.

A temática do racismo é central no filme, mas não é única. O filme discute também a noção de espaço e território ao inventar uma fronteira intransponível entre Brasília e as cidades-satélites; e ao apontar para o enorme abismo existente entre os que trabalham no Plano Piloto e os que lá habitam. No filme – que se passa em um Distrito Federal contemporâneo e distópico –, há toque de recolher em Ceilândia, e para adentrar a cidade de Brasília é necessário um passaporte especial. Queirós, em sua fabulação, parece sugerir que ambas as coisas não são (ainda) oficialmente impostas pelo Estado, mas já estão em curso.

As discussões temáticas do longa-metragem – notadamente racismo e território – sugerem um grande potencial de uso do filme como ferramenta de discussão em disciplinas como História e Geografia. Já a forma colaborativa de criação e realização de Queirós, o uso de narrações, a inspiração em fatos reais, dentre outros aspectos, sugerem potencial também para o uso em Língua Portuguesa e Literatura. Além disso, todos os aspectos citados têm potencial para estimular atividades em oficinas audiovisuais que venham a ser realizadas – em aulas de Artes, no contraturno ou em cursos livres.

Importante destacar que as atividades aqui propostas são apenas sugestões para a integração concreta entre potenciais temas, especialmente do Ensino Médio, com a realização audiovisual. Sabemos que nosso conhecimento das disciplinas regulares é incipiente se comparado ao dos professores, de modo que pedimos que leiam a parte curricular de cada exercício apenas como um ponto de partida. Esperamos que nossa contribuição se dê, especialmente, na demonstração de como é possível integrar tais conteúdos (e possivelmente outros) com

---

2. Recentemente, o presidente da Bayer no Brasil fez uma denúncia: um amigo teria sido banido de um processo de seleção por ser negro – a pessoa responsável pela seleção teria afirmado: “Eu não entrevisto negros.” A Bayer tem se destacado por promover a contratação prioritária de negros, mas ainda é uma exceção no cenário do mercado de trabalho brasileiro.

a prática audiovisual. Esperamos também que tais atividades sirvam como inspiração para outras, eventualmente mais adequadas ao perfil e planos de curso já desenvolvidos por cada professor.

## **ATIVIDADES**

As atividades propostas aqui devem ser realizadas após a exibição integral do filme ou de parte dele. É facultado ao professor focar exclusivamente nas etapas iniciais propostas nos exercícios – em uma perspectiva mais teórica – ou avançar para a realização de pequenos vídeos.

Importante destacar que, para propor as atividades práticas, não é necessário que o professor domine as ferramentas de produção e/ou edição. É possível contar com a natural aptidão das novas gerações por tecnologia. Esta estratégia vem sendo utilizada com sucesso em diversas escolas do país: propor atividades em vídeo sem, contudo, ensinar como se faz um vídeo tecnicamente, assumindo que quando um jovem se interessa, desenvolve seus próprios métodos de pesquisa e busca online. De maneira autônoma, os estudantes podem realizar exercícios curriculares em que aprendem a fazer vídeos ao mesmo tempo em que, por exemplo, aprendem Geografia, História ou Literatura.

### **1. TERRITÓRIO FILME – ENSAIO**

Disciplinas: Geografia e/ou Português

Duração mínima: 4 aulas

#### **INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA**

*“Estamos discutindo questões ainda de identidade, de autoafirmação, de território, de falar que a cidade é importante, que uma busca de cinema popular é importante. No cinema brasileiro hoje existe muito diretor que já*

*nasceu com a possibilidade do pós-moderno, de que a identidade não existe, e pra ele é bom a identidade não existir, porque quanto menos identidade, mais ele circula, porque ele já pode circular.*

*Agora, quem não pode circular, não circula, sai voando.”*

QUEIRÓS, 2014

O filme “Branco Sai, Preto Fica” parece sugerir uma reflexão sobre a noção de espaço e território não apenas como uma definição tempo-espacial contígua – a que Milton Santos chama de *horizontalidades* –, mas também como resultado de processos econômicos, sociais, de relações de produção e da necessidade de circulação – a que ele chama *verticalidades*.

O personagem Marquim, paraplégico, dirige (e muito) seu carro adaptado; e é através de sua constante deambulação que somos informados sobre a necessidade de um passaporte para acessar Brasília. Ora, ainda que hoje não exista um monitoramento formal no acesso a Brasília, a quem servem suas grandes avenidas e acessos senão a quem tem carro? Quem circula no Plano Piloto de ônibus já não vive uma espécie de *apartheid* ao acessar a cidade para trabalhar e retornar para suas cidades-dormitório sem nunca circular nos espaços públicos ou aparelhos culturais?

Esta separação entre centro e periferia não é exclusividade de Brasília e seu entorno. Em todas as grandes cidades brasileiras há uma ruptura muito maior que a distância efetiva entre os bairros centrais predominantemente habitado por brancos de classe média e os bairros onde moram em geral os negros, pobres e periféricos. Habitantes de um não circulam tranquilamente pelo outro. Ambos temem ser identificados como não pertencentes e tratados como tal. Em suma, é como se um não tivesse passaporte para entrar no território do outro, como sugere o filme.

**Materiais – Professor/Escola:** Texto(s) sobre espaço e território de um ou mais autores selecionados; cópias em xerox PB dos mapas de Brasília e cidades próximas, e da cidade e do bairro em que se localiza

a escola; computador conectado a um projetor com os *softwares* Windows Movie Maker e VLC instalados; caixas de som.

**Materiais – Aluno/Escola:** Lápis de cor e/ou caneta hidrográfica (Várias cores); papel cartão/cartolina (de preferência colorido/a); papel sulfite; câmera filmadora ou celular que filma.

## AULA 1 – DISCIPLINAS: GEOGRAFIA E/OU PORTUGUÊS

*Guia do Professor – Em sala de aula*

- Exibição do filme. Caso não seja possível exibir o filme integralmente, sugere-se a exibição dos 12 primeiros minutos (até o final da cena em que Marquim, em seu carro, ouve a mensagem sobre a necessidade do passaporte para entrar em Brasília).
- Apresentação do conceito de espaço e de território, possivelmente fazendo uso de citações de autores como Milton Santos, Antonio Carlos Robert Moraes e David Harvey.

**Sugestão de citação:** “De um lado, há espaços contínuos, formados de pontos que se agregam sem descontinuidade, como a definição tradicional de região. São as horizontalidades. De outro, há pontos no espaço que, separados uns dos outros, asseguram o funcionamento global da sociedade e da economia. São as verticalidades. Os espaços se compõem de uns e de outros desses recortes, inseparavelmente.” (SANTOS, 2008, p. 88)

- Análise do mapa de Brasília e arredores. Refletir sobre a distância entre as cidades-satélites e Brasília, e onde eles imaginam que ficaria o guichê de acesso à cidade.
- Análise do mapa da cidade onde fica a escola;
- Análise do mapa do bairro onde fica a escola;

- Produção de dois passaportes em papel cartão, sulfite e caneta hidrocor – um para moradores do centro e outro para moradores da periferia. (Isto deve estar escrito na capa do passaporte).

*Orientações para os Estudantes – Em sala de aula*

- Organizem-se em grupos.
- Analisem o mapa da cidade: Vocês acham que existe alguma diferença entre centro e periferia no que diz respeito à circulação de pessoas? Imaginem como seria se sua cidade fosse como a do filme. Onde vocês acham que poderiam existir fronteiras: entre o centro e periferia? Entre a maior cidade e as cidades próximas?
- Analisem o mapa do bairro: existe outra forma de pensar o espaço, por exemplo, a partir de ruas em que existe uma predileção por um tipo de música e ruas em que há por outro? Será que é possível classificar o espaço com base em outras características da comunidade (times para os quais torcem, escola de samba de que participam, imigrantes ou migrantes que lá habitam, etc)? Pintem os mapas de acordo com esses critérios.
- Utilizando os materiais fornecidos pelo/a professor/a, produzam dois passaportes: um para circulação no centro e outro para circulação na periferia da sua cidade.

**AULA 2 – SE MULTIDISCIPLINAR, NA AULA DE PORTUGUÊS**

*Pré-Requisito/Preparo para o Professor:*

Há um forte paralelo entre a dissertação argumentativa e a estruturação de um filme-ensaio, que é uma forma que afirma o documentário menos como um documento e mais como uma linguagem potente, capaz de inventar realidades, e cujos limites ainda não se pôde definir com clareza. Arlindo Machado é um grande defensor desse potencial ainda não totalmente explorado da linguagem (grifo nosso):

“O documentário começa ganhar interesse quando ele se mostra capaz de construir uma visão ampla, densa e complexa de um objeto de reflexão, quando ele se transforma em ensaio, em reflexão sobre o mundo, em experiência e sistema de pensamento, assumindo, portanto, aquilo que todo audiovisual é na sua essência: um discurso sensível sobre o mundo.” (MACHADO, *Revista Intermédias*, pag.10).

Dessa forma, o que se pretende propor aos alunos no exercício é que façam um vídeo que possua uma reflexão organizada e sensível sobre o tema “espaços e territórios”, e não uma reportagem ou algo que remeta à linguagem da televisão. Evitar esta associação é difícil quando ainda se trata de um primeiro contato com a linguagem documental.

Uma estratégia que pode ser utilizada para ilustrar o que seria esse tal **filme-ensaio** é a exibição de filmes brasileiros curtos que possuam essa estrutura. E é por isso que vamos sugerir, abaixo, a exibição do curta-metragem “E”, dirigido em 2014 por Alexandre Wahrhaftig, Helena Ungaretti e Miguel Antunes Ramos<sup>3</sup>, filme que desperta uma experiência intelectual e sensível enquanto versa sobre um universo que estabelece diálogo com o tema do exercício.

### *Guia do Professor – Em sala de aula*

- Apresentar o conceito de dissertação.
- Demonstrar o paralelo entre Dissertação e Filme-Ensaio. (Se para fazer uma dissertação é necessário conhecer/pesquisar o assunto e planejar a escrita, para fazer um documentário audiovisual em forma de ensaio é necessário pesquisar, planejar e organizar a argumentação, inventar e pesquisar as imagens e sons que podem ilustrar a argumentação, e só depois editar.)
- Exibir o filme “E”.
- Provocar um debate sobre a forma do filme e sobre a estruturação de suas teses sobre o tema, lembrando que eles podem se inspirar na estrutura formal do filme para a realização dos seus vídeos.

---

3. O filme está disponível na Internet no endereço: <https://vimeo.com/82000675>.

**Sugestão de citação para provocar o debate:** “A escolha pelo estacionamento como ponto de partida é fértil na medida em que se trata justamente desse lugar ao mesmo tempo neutro, porque é um não-lugar, e estratégico, por estar ligado a um pensamento sobre o espaço urbano que prioriza uma experiência de exploração via rentabilização dos possíveis. (...) E, o filme quer buscar mapear esse espaço vazio, perguntando aos seus vizinhos, investigando ao redor dos espaços e das ideias. (...) Entre o concreto das ruas e o abstrato das imagens, o filme se coloca justamente no espaço que há entre os dois, para verificar se há alguma linha possível aí. (...) Nesse sentido da prova da tentativa, de fato pode-se localizar uma ensaística aqui – tão bruta quanto sofisticada –, entre *pixels* e solavancos, que encontra o contemporâneo pelas sombras, pelos vácuos; daí a força de sua estratégia.” (GOMES, 2014) Sugestão de estrutura a ser apreendida do filme junto com os estudantes (sugere-se fazer um quadro dividido em três partes, de modo a organizar visualmente a estrutura):

**Primeira parte** (até 6 min. e 30s.) – **Os estacionamentos como sintoma:** do fracasso do projeto de cidade, da pasteurização social em torno da cor cinza, do fim da convivência social (com o fechamento dos cinemas de rua) e da transição do rural para o urbano.

**Segunda parte** (até 10 min. e 47s.) – **O consumo e a humanização dos carros:** A casa que virou estacionamento, o Edifício e o Túnel Garagem, o apartamento que tem elevador e quarto pra carro.

**Terceira parte – Especulação imobiliária:** A lógica da cidade em construção. Do estacionamento ao empreendimento imobiliário. Uma cidade que desaparece sob as obras.

## AULA 3 – SE MULTIDISCIPLINAR, NA AULA DE GEOGRAFIA

### *Guia do Professor – Em sala de aula*

- Estudantes se organizam em grupos e debatem o tema; organizam os argumentos para desenvolvimento do vídeo-ensaio sobre território.
- Orientação, regras e dicas para realização de imagens nos territórios próximos à escola.

### *Resumo da Lição de casa dos estudantes*

- Realização de imagens e entrevistas no território próximo e no qual os moradores tem menos acesso (caso seja possível, se a escola estiver no centro, gravar na periferia; e vice-versa).
- Edição dos vídeos (combine com os estudantes o melhor formato para a entrega. Se o computador da escola tiver (ou, caso seja possível instalar) o *software* gratuito VLC, o ideal é pedir para que exportem no formato MP4.

### *Orientações para os estudantes – Em sala de aula*

- Façam um debate, em grupo, sobre a circulação de jovens nos espaços pelos quais não estão habituados a circular. Como é a vida de um jovem quando circula pelo seu próprio território? Como é quando ele tem que circular por um território onde não se sente confortável? Como é possível perceber a que território um jovem se sente pertencente? Como decifrar as formas de linguagem e comunicação? Como se relacionam jovens de territórios, cores e classes sociais diferentes?
- Listem as melhores respostas/argumentos que surgirem.
- Escolham os argumentos que mais fizerem sentido para o grupo.
- Lembrem-se da estrutura do curta “E” e organizem esses argumentos em formato dissertativo-argumentativo. (se o grupo

desejar, pode usar a estrutura mais clássica de contextualização/abertura; posicionamento do grupo; argumentação; contraponto/antítese [se houver]; conclusão. Ou organizar os argumentos de maneira mais lírica/sensível/poética).

- A partir dessas reflexões, desenvolvam uma lista de imagens e sons que possam ajudar a construir esse universo reflexivo. Busquem criar imagens que ilustrem o que querem dizer – e também imagens abstratas que criem conexões de maneira mais metafórica ou poética. Façam, primeiro, uma lista “fora de ordem”. Em seguida, organizem, pensando em como pretendem editar, e indiquem quais os sons que acompanham cada imagem.

### *Lição de casa*

- Captem as imagens e sons que foram planejados. Façam planos estáveis (tomando cuidado para que a mão não trema) e longos (para que possam ter boas opções na hora de editar).
- Editem o vídeo buscando organizar as imagens e sons de acordo com a lógica planejada.
- Deem um título ao vídeo que ajude a entender a lógica que foi criada, mas que não seja muito literal, isto é, que obrigue quem lê a pensar um pouco.
- Exportem para um formato combinado com o professor. (Em geral, o ideal é MP4 e com tamanho de, no máximo, 500MB. Se for necessário, pesquise tutoriais para saber como converter o arquivo para o melhor formato.)

## AULA 4 – GEOGRAFIA OU PORTUGUÊS

### *Guia do Professor*

- Organize(m), se possível, a exibição dos vídeos em um espaço da escola (auditório, quadra, etc).
- Após a exibição, medeie(m) um debate entre os estudantes.

## 2. RACISMO AGORA – O CLIPE

Disciplinas: História Geral e/ou História do Brasil

Duração mínima: 3 aulas

### INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A onipresença do preconceito social e do racismo na sociedade brasileira é a questão central do filme “Branco Sai, Preto Fica” – não apenas o preconceito contra as pessoas negras e/ou pobres, mas também as tentativas de opressão às manifestações culturais periféricas, como o funk, o rap e o technobrega.

Dois antigas visões acerca da escravidão têm nos ajudado a compreender a normalização do racismo no Brasil: o poema de Kipling “O Fardo do Homem Branco” e a tese já amplamente refutada de uma suposta “Democracia Racial Brasileira”.

O poema de Kipling – em especial, seu título – foi convertido praticamente em uma tese: a de que o homem branco teria, na África Colonial, o “nobre desígnio” (ou o fardo) de salvar os negros de uma existência selvagem. Tese similar foi utilizada para justificar o tráfico negreiro, a escravidão e também a catequização dos índios nas Américas.

Já a suposta Democracia Racial Brasileira, totalmente refutada academicamente, parece seguir presente, e vem fundamentando debates: ouve-se que não tivemos uma segregação de Estado, como ocorreu nos Estados Unidos; que seríamos um país mestiço, em que tais diferenças de raça já não seriam, hoje em dia, relevantes; ou, ainda, que o racismo teria origem mais social do que de raça. O que é fato é que desde que o racismo se tornou crime houve uma grande mudança na forma como as pessoas se expressam a respeito dos negros. E essa “suavização discursiva” só fez alimentar ainda mais a ilusão de tal “democracia racial”. Mas, uma análise da composição racial das salas de aula das universidades públicas, dos altos níveis hierárquicos empresa-

riais e, especialmente, dos espaços de poder e de tomada de decisões, ainda evidencia a onipresença do racismo e de suas consequências históricas – do acesso à educação à inserção no mercado de trabalho.

**Materiais – Professor/Escola:** Computador conectado a um projetor com os *softwares* Windows Movie Maker e VLC instalados; caixas de som.

**Materiais – Aluno/Escola:** Câmera filmadora ou celular que filma.

## AULA 1 – DISCIPLINAS: HISTÓRIA GERAL E/OU HISTÓRIA DO BRASIL

*Guia do Professor – Em sala de aula*

- Exibição do filme. Caso não seja possível exibir o filme integralmente, sugere-se a exibição dos 7 primeiros minutos (até os créditos iniciais) ou os 12 primeiros minutos (até o final da cena em que Marquim, em seu carro, ouve a mensagem sobre a necessidade do passaporte para entrar em Brasília).
- Apresentação do conceito de racismo e suas origens históricas.
- Apresentação de trecho do poema “O Fardo do Homem Branco”, de Rudyard Kipling, e debate sobre as popularizações do conceito e implicações históricas decorrentes durante o período colonial africano.

*Sugestão de trecho:*

*“O Fardo do Homem Branco”  
Tomai o fardo do Homem Branco  
Envia teus melhores filhos  
Vão, condenem seus filhos ao exílio  
Para servirem aos seus cativos;  
Para esperar, com arreios*

*Com agitadores e selváticos  
Seus cativos, servos obstinados,  
Metade demônio, metade criança. (...)*

- Apresentação e atualização do tema: “O mito da Democracia Racial Brasileira”. Seria o racismo brasileiro de origem social e não de raça?

*Sugestão de leitura – Trecho de entrevista de Eduardo Gianetti ao jornal O Globo:*

“O racismo no Brasil é completamente diferente do norte-americano. Não adianta importar o modelo deles para lidar com isso. O racismo no Brasil tem uma natureza social, e não de raça. O abismo social no Brasil é de tal ordem que não dá para ter ideia do preconceito. Lá, foi uma experiência de outra ordem, de monstruosidade, de separação. Os portugueses viveram oito séculos mantendo relações com os árabes, tinham um know-how para a diferença que os anglo-saxões nunca tiveram. E isso é muito fundamental na colonização brasileira. Gilberto Freyre captou isso muito bem, apesar de às vezes romantizar a situação do negro, e acabou injustiçado por outros pensadores.”

- Debate com os estudantes: O Brasil é um país racista? Vocês se consideram racistas? Vocês veem diferença entre preconceito racial e social?
- Organização dos estudantes em grupos e distribuição de um dos temas de pesquisa para cada grupo:
  - A presença de negros na universidade. Como era antes das cotas? Como é agora?
  - Quantos professores negros você tem? Quantos professores negros há nas universidades?
  - Há negros em altos cargos no ambiente empresarial?

- Os políticos negros no Brasil já alcançaram a mesma expressão que em outros países?

*Lição de Casa (Pode ser realizada também na sala de informática)*

- Os estudantes devem fazer ampla pesquisa sobre o tema (textual, fotos, vídeos e sons).

## AULA 2 – DISCIPLINAS: HISTÓRIA GERAL E/OU HISTÓRIA DO BRASIL

*Guia do Professor – Em sala de aula*

- Exibição do curta-metragem “Now”, de Santiago Álvarez (disponível no Youtube).
- Análise da estrutura do curta – parâmetros:
- Materiais de arquivo (fotos e vídeos); música cuja letra remete ao racismo visto nas imagens.
- Apresentação da proposta de vídeo a ser produzido, estruturalmente similar à de “Now”, mas com imagens de arquivo brasileiras e que remetam ao tema do grupo; e música brasileira cuja letra também remeta ao tema e às imagens.

*Orientação para os estudantes – Lição de casa*

- Pesquisar o tema do grupo, buscando diferenciar e sintetizar os diferentes argumentos que forem encontrados.
- Pesquisar e baixar fotos e vídeos que remetam ao tema, ilustrando de maneira literal ou poética os diferentes argumentos pesquisados.
- Pesquisar uma música, em português, cuja letra e ritmo ilustrem o tema e os argumentos que foram pesquisados.
- Editar as fotos e vídeos em sincronia com a música, buscando

organizar as imagens de modo similar à organização dos argumentos. O vídeo final deve se parecer com um videoclipe, mas com forte estruturação na ordenação das imagens.

### AULA 3 – DISCIPLINAS: HISTÓRIA GERAL E/OU HISTÓRIA DO BRASIL

#### *Guia do Professor*

- Organize a exibição dos vídeos, se possível em um espaço da escola (auditório, quadra, etc).
- Após a exibição, medie um debate entre os estudantes.

### 3. FABULAÇÃO – FICÇÕES DA MINHA VIDA

Disciplinas: Português e/ou Artes e/ou Oficinas e Cursos Livres

Duração mínima: 3 aulas

#### INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

*“Eu, Marquim e Shockito temos praticamente a mesma idade. A gente cresceu junto naquele ambiente e teve uma experiência com a cidade. Então, a memória que a gente tem da cidade não é uma memória ouvida, mas uma memória experimentada. Aquele é um espaço de experiência que a gente viveu, e dentro dessa experiência, a que mais nos toca é a da amputação, em todos os sentidos.*

*Eles sofreram amputação física, mas nós tivemos amputação da cidade, de espaços que nós construímos e que foram criminalizados.”*

QUEIRÓS, 2014

Há centenas, talvez milhares de filmes inspirados em fatos reais. De “Titanic” a “Lista de Schindler”, de “Bicho de Sete Cabeças” a “Lobo

Atrás da Porta”. Mas, a tradição histórica, na maior parte das ocasiões, traz histórias reais praticamente reinventadas por roteiristas profissionais; e as personagens reais interpretadas por grandes atores.

Há uma outra forma de integrar fatos reais a filmes, e personagens reais a personagens fictícios, muito menos comum, mas já presente no cinema praticamente desde seu nascimento, conhecida como “docudrama”, ou “filmes híbridos”. Mesmo assim, as pessoas tendem a se referir a alguns deles mais na chave documental, casos por exemplo de “Nanook”, de Robert Flaherty, “Eu, um negro”, de Jean Rouch, e “A Cidade É Uma Só?”, de Queirós; e a outros mais na chave ficcional, casos de “Esse Querido Mês de Agosto”, de Miguel Gomes, “A Vizinhança do Tigre”, de Affonso Uchôa, e “Branco Sai, Preto Fica” (BSPF), também de Queirós.

Nesta atividade, nos interessa promover, especialmente, essa vertente da produção híbrida que é mais percebida como ficcional, utilizando a experiência de BSPF como inspiração para a realização de pequenos vídeos pelos estudantes. Além de ser uma experiência em geral percebida pelos jovens como empoderadora, uma vez que eles dão voz a suas angústias e experiências, essas “auto-ficções” acabam gerando um duplo interesse em quem faz e em quem assiste: são fábulas que revelam muito sobre o contexto social em que são produzidas e sobre o universo simbólico e afetivo de quem as cria.

**Materiais – Professor/Escola:** 1 câmera filmadora ou celular que filme; 1 pacote de cartões 10X15 ou tamanho similar ou 1 pacote de folha sulfite ou papel rascunho; 1 saco de pano ou de plástico; 1 dado comum de 6 lados. (Para a exibição: computador conectado a um projetor com os *softwares* Windows Movie Player ou VLC instalados; caixas de som; telão ou parede branca.)

**Materiais – Estudantes:** Celular que filme e que tenha aplicativo de gravação de voz.

**Aviso importante:** Esta atividade pode durar algumas ou muitas aulas; fica a critério de cada professor/a a melhor forma de organização do conteúdo *versus* quantidade de aulas disponíveis. É possível também reduzir as atividades ou cortar etapas.

*Guia do Professor – Em sala de aula*

- Exibição do filme. Caso não seja possível exibir o filme integralmente, sugere-se a exibição dos 12 primeiros minutos (até o final da cena em que Marquim, em seu carro, ouve a mensagem sobre a necessidade do passaporte para entrar em Brasília). Ou do trecho entre 23 e 28 minutos, em que Marquim, em sua rádio, faz reminiscências sobre o baile do quarentão.
- Relate para a turma como funciona o processo de criação e apresente uma minibiografia de Adirley Queirós. Sugerimos focar especialmente no fato de ele acreditar na importância da fabulação e da recriação da memória coletiva de um lugar ou comunidade.
- Oriente que escrevam de 3 a 5 histórias que julgam que poderiam inspirar pequenos filmes (cada história em um pedaço de papel diferente).
- Sorteie ou monte duplas com estudantes que não fazem parte dos mesmos círculos sociais, isto é, que não aparentem se conhecer muito bem. Isso é importante!
- Eles agora devem contar uma das histórias que escreveu para o/a amigo/a, sem explicar se viveram a história ou não.
- Em seguida, devem fazer uma recapitulação da história do amigo, mudando um ou, no máximo, dois elementos importantes da história.
- Caso gostem do resultado de alguma das histórias após a fabulação, eles devem registrar também em um papel diferente.
- Agora todos devem dobrar todos os papéis e colocar no saco plástico.

- Organize a classe em uma grande roda.
- Começando pelo lado direito do professor, todos os estudantes devem participar.
- Cada estudante deve sortear uma história do “saco de histórias” e jogar o dado.
- Cada estudante deve relatar a história que tirou, de acordo com o número tirado. Se ímpar, discurso direto em 1ª pessoa, isto é, como se ele tivesse vivido a história. Se número par, discurso indireto, como um narrador em 3ª pessoa.
- Agora os estudantes devem se organizar em grupos de 5 ou 6 alunos e escolher, dentre as histórias relatadas, a que mais gostaram e que, ao mesmo tempo, possa ser interpretada por eles. E devem reescrever, distribuindo papéis entre eles.
- Os estudantes devem ensaiar as cenas, sempre que possível gravando com um celular ou filmadora.
- Orientação para lição de casa: os estudantes devem filmar a cena como um curta-metragem e editá-la. A cena pode, ou não, ter um locutor em OFF (discurso indireto) relatando parte da história.
- Orientação para exibição: se for possível, agende um horário no auditório, na sala de exibição, no teatro, enfim, no espaço mais nobre da escola para a exibição dos curtas-metragens. No final da exibição de cada curta, os estudantes devem ir à frente e contar o processo.
- Sugere-se que a avaliação do exercício e uma possível autoavaliação sejam realizadas na próxima aula, em sala.

### *Orientações para os estudantes*

- Façam uma lista de 3 a 5 histórias que vocês viveram ou ouviram falar e que vocês acham que “dariam um filme”. Escrevam cada história, resumidamente, em um pedaço de papel.
- Formem duplas de acordo com a orientação do professor/a.
- Liguem o gravador de voz de um dos celulares.
- Escolham uma das histórias e contem-na, um para o outro, como

- se vocês a tivessem vivido (vocês não devem explicar se é de fato uma história que vocês viveram, de alguém que vocês conhecem ou se ouviram falar).
- Agora reinventem a história do amigo, mudando um ou dois elementos importantes, e contem para ele como se vocês a tivessem vivido.
  - Se gostarem dos resultados, escrevam as novas histórias num pedaço de papel.
  - Escolham, dentre as histórias de vocês e as novas histórias fabuladas, as 4 que vocês gostam mais, e entreguem para o/a professor/a colocar no “saco de histórias”.
  - Ajudem o/a professor/a a organizar a sala em uma grande roda.
  - Agora a atividade é individual. Sorteie uma história do “saco de histórias” e jogue o dado.
  - Conte para a turma a história que você sorteou, reinventando uma ou duas coisas e: se você tirou um número ímpar, conte como se você a tivesse vivido (em discurso direto em 19 pessoa), e se você tirou um número par, como se outra pessoa a tivesse vivido e você estivesse apenas relatando (discurso indireto em 39 pessoa).
  - Organizem-se em grupos e escolham a história de que mais gostaram e que tenha o melhor potencial para ser encenada por vocês (personagens com idades próximas, cenários possíveis de reproduzir, etc.).
  - Reescrevam a história, agora em formato de descrição de ações (texto corrido) e diálogos (inserindo um travessão antes de cada fala e pulando uma linha entre cada fala). A história pode ter, no máximo, 3 páginas.
  - Ensaíem a cena, interpretando os papéis e filmando com seus celulares ou com a filmadora da escola, sempre que possível.

**Lição de casa:** Filmem a história, com celulares ou câmeras filmadoras e editem (em um PC com Windows Movie Maker ou nos computadores da sala de informática da escola). Se for o caso, gravem também uma voz de um narrador para ser inserida junto com as imagens.

Entreguem no formato pedido pelo professor (normalmente um arquivo MP4 com, no máximo, 500MB, em um *pen drive*).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fábio; FURTADO, Filipe; ARTHUSO, Raul; GUIMARÃES, Victor; GOMES, Juliano. Entrevista com Adirley Queirós in *Revista Cinética*, 2014. Disponível em: <http://revistacinetica.com.br/home/entrevista-com-adirley-queiros/>. Acessado em 15.03.2017.

FARIAS, Lindberg. *Relatório final da CPI do Senado sobre o Assassinato de Jovens*. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acessado em 22.04.2017.

GIANETTI, Eduardo. *Entrevista concedida ao jornal O Globo*: <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/eduardo-giannetti-critica-modernidade-em-novo-livro-19586147#ixzz4dwcuORS9>. Acessado em 15.03.2017.

GOMES, Juliano. “E”. In *Revista Cinética*. Disponível em: <http://revistacinetica.com.br/home/e-de-alexandre-wahrhaftig-helena-ungaretti-e-miguel-antunes-ramos-brasil-2014/>. Acessado em 11.03.2017.

MACHADO, Arlindo. *O Filme Ensaio*. Disponível em: [http://www.intermidias.com/txt/ed56/Cinema\\_O%20filme-ensaio\\_Arlindo%20Machado2.pdf](http://www.intermidias.com/txt/ed56/Cinema_O%20filme-ensaio_Arlindo%20Machado2.pdf). Acessado em 11 .04.2017.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

# OS ÓCULOS DO VOVÔ<sup>1</sup>: VANGUARDA DE UMA INFÂNCIA TRAQUINAS

Adriana Fresquet<sup>2</sup> e Inés Dussel<sup>3</sup>

*Desobedecer é pôr pelo avesso os valores  
habituais e os hábitos valorizados.*

Friedrich Nietzsche

## ALGUMAS REFERÊNCIAS SOBRE O FILME

“O menino peralta pinta os óculos de seu avô enquanto este dorme. Ao acordar, o avô leva um susto, diante da cegueira imaginada, criando uma série de confusões dentro de casa”. Essa é a sinopse da ficha

---

1. FICHA TÉCNICA: produção: Francisco Vieira Xavier e Francisco Santos; direção e montagem: Francisco Santos; Pelotas (RS); Guarany Fábrica de Fitas Cinematográficas; BP, 15 min, gênero: comédia. ELENCO: Francisco Santos (Vovô), Mário Santos (Neto), Graziela Diniz (Mamãe) Jorge Diniz (Alberto Silva), Oscar Araújo (doutor Silveira). COMENTÁRIOS: O filme foi localizado por Antonio de Jesus Pfeil em poder de Yolanda L’Huillier, neta de Francisco Santos, em São Paulo. O material foi recuperado na Escola de Comunicações e Artes da USP, por Manfredo Caldas e ganhou trilha sonora própria, sendo exibido em inúmeros festivais, inclusive no de Gramado em 2009. O curta é considerado o filme de ficção mais antigo produzido no Brasil, sendo que de seus 15 minutos, restaram pouco mais de quatro. FONTE: CINEMA-TECA BRASILEIRA. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/001395>. Acesso em: set. 2019.

2. CINEAD: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

3. DIE-CINVESTAV CDMX- Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-Cidade de México, México.

catalográfica disponível na Cinemateca Brasileira, do filme de ficção mais antigo preservado que se tem registro no Brasil. A obra foi realizada em 1913, por Francisco Santos, ator e cineasta português, que foi morar em Pelotas, no início do século XX. Dos 15 minutos originais, restaram pouco mais de quatro.

O filme apresenta algumas curiosidades para a época. A principal é a presença de uma criança traquinas em um cenário mundial em que a infância aparecia filmada de modo bastante romantizado, bem-comportada, dócil, meiga e obediente. Talvez, a obra onde apareça a irreverência e a rebeldia da infância mais contundente seja no filme francês, *Zero de Conduta*<sup>4</sup>, de Jean Vigo, de 1933, vinte anos depois.

Outra questão relevante a ser destacada é a figura do próprio diretor, Francisco Santos, que, com esta e outras ficções, cria um desvio importante na tônica dos primeiros anos do cinema brasileiro, de forte marca documental. Santos criou uma *Fábrica de Fitas Cinematográficas Guarany* e a *Oficina Tipográfica da Fábrica Guarany*, em 1913. Ele era apaixonado por Pelotas, filmava a cidade sempre de um modo muito mais parecido ao jornalismo atual que ao que predominava na época. Flagrava situações do cotidiano, deslocava-se pelos diferentes lugares para registrar diversos acontecimentos, tais como a chegada de mercadorias no mercado e até crimes e situações que hoje comporiam a coluna policial de qualquer jornal. Eram épocas de abundância nessa região do Rio Grande do Sul. As elites sulinas tinham enriquecido durante o século XIX, graças à exploração do charque e do trabalho escravo. Pelotas, como outras cidades vizinhas, ansiava aparecer, mostrar-se como uma cidade “civilizada”, rica e desenvolvida, que expressasse o “progresso” e a “cultura”, como as grandes capitais brasileiras. Assim, Francisco Santos tornou-se um importante

---

4. Curiosamente, foi Paulo Emílio Salles Gomes, professor e pesquisador brasileiro, que dedicou vários anos da sua pesquisa, entre 1946 e 1954, na França, a produzir uma ampla biografia sobre o cineasta francês Jean Vigo (que morreu jovem, em 1934) e seu pai, o jornalista anarquista francês Eugène Bonaventure de Vigo (conhecido como Miguel Almereyda, morto em prisão no ano de 1917). Na época, sua obra apenas começava a ser reconhecida pela Cinemateca Francesa e pelos cineastas da *Nouvelle vague* (GOMES, 2009 a, b). Sobre o filme *Zero de Conduta*, referimos a DUSSEL (2017).

empresário do setor cultural, bastante articulado ao universo intelectual e artístico da elite pelotense, como podemos apreciar em *Os olhos do vovô* (MORETTIN, 2019).

Este filme foi exaustivamente analisado por Maria Rita Galvão, como consta no Acervo Cinemateca Brasileira, sob o título “Jogo de Armar: anotações de catalogador”, São Paulo, 19 –, folha 5. Torna-se muito interessante pensar o processo de reunir os restos de um filme e suas referências com uma expressão lúdica, quase um convite à montagem das anotações sobre a obra. Desse espírito, resulta este capítulo, com o intuito de brincar com esse fragmento da infância do cinema nacional, junto das crianças, hoje.

Seguindo o pensamento de Morettin (2018, 2019), identificamos, do ponto de vista do filme, algo interessante em relação à composição do espaço. A história é contada em três locais diferentes, embora a montagem faça com que tenhamos o tempo todo a sensação de se tratar de um único lugar. Isso também é uma característica bastante inédita para a época. Por exemplo, segundo a ficha filmográfica de *Os olhos do vovô*, as cenas externas teriam sido filmadas no parque Souza Soares, mas, no filme, essas locações representaram o quintal da casa do avô. Esse parque era um lugar de lazer habitual da elite pelotense. Se observamos com atenção os espaços internos da casa e seus objetos, percebemos vários detalhes relevantes, como a presença do telefone, aparelho pouco comum para as famílias na época, o que evidencia uma classe social abastada, assim como a sala cheia de objetos de decoração – um dos quais é derrubado pela criança –, o escritório elegante, o carro, os cavalos, as vestimentas, o pessoal de serviço, etc. Pelas pilhas de livros, suspeitamos que estamos em um ambiente de estudo, o esqueleto nos faz imaginar que se trata de um médico.

## PROBLEMATIZAÇÕES: PENSAR NOS LIMITES DA OBEDEIÊNCIA-DESOBEIÊNCIA NA ESCOLA

Vamos formular algumas perguntas e reflexões sobre a escolha deste filme. Por que levar para a escola uma situação de traquinagem protegida pelo avô? O que poderia ser mais importante para a educação que tentar compreender e interpretar o mundo tornando-se capaz de acolher o que ocorre? Imprimir autoria na atualização desse futuro ou provocá-lo com a urgência do presente?

Na escola, historicamente, aprendemos a obedecer, como uma forma de se governar, de se inscrever nas regulações da conduta. Essa obediência pode ser reflexiva ou imposta sem nenhuma explicação ou significado; historicamente, as pedagogias têm lidado/brigado com essas dualidades de distintas maneiras (DUSSEL, 2011). A escola antiautoritária tem tentado propor um cenário em que aprendemos a obedecer algumas regras para poder viver socialmente, mas nela também podem se revisar situações e refletir sobre cada ato de obediência. Sabemos quanto as famílias imprimem um modo obediente de existir, ou, às vezes, criam contextos de “superobediência”, naturalizando modos de vida que não se revoltam por nada (GROSS, 2017).

Talvez, a confluência de movimentos em direção à construir uma outra escola foi o que deu lugar às ideias da Escola Nova<sup>5</sup>. Sabemos que, na mesma época, surgiram muitas iniciativas semelhantes, em diferentes lugares do mundo, inclusive no Brasil, onde os “Pioneiros da Educação Nova” consolidavam a visão da elite intelectual, que vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira, do ponto de vista da educação.

Fernando de Azevedo escreveu, em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, um *Manifesto* dos Pioneiros da Educação Nova e este documento foi assinado por 26 intelectuais: Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Cecília Meireles, Jonathas Serrano, dentre outros.

5. Um filme que apresenta de forma bem abrangente e rica este processo é *A Revolução da Escola 1918-1930. Quando a utopia faz escola*. Título original: *Révolution école* (1918-1939). Diretora: Joanna Grudzinska. França, 2016.

Segundo o CPDOC da Fundação Getúlio Vargas<sup>6</sup>, este Manifesto, ao ser lançado no contexto do processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, acabou se tornando um marco inaugural do projeto de renovação educacional do Brasil. A escola integral proposta pelo manifesto era definida em oposição à escola existente, chamada de “tradicional”. O manifesto se refere à escola ou educação nova e talvez seja o primeiro movimento no Brasil que tenha cogitado pensar formas de obediência e desobediência na escola. Sobre o assunto, ainda podemos destacar um dado relevante: nesse grupo de assinantes do Manifesto, encontram-se importantes defensores da inclusão do cinema na escola, tais como Jonathas Serrano, Cecília Meireles e Edgard Roquette-Pinto, considerado o pai da radiodifusão no Brasil. Ele foi médico legista e antropólogo, criou e dirigiu o INCE até 1947. De fato, ele ficou reconhecido como uma das figuras públicas brasileiras da época que trabalhou mais para introduzir meios audiovisuais nas escolas.

Nesse sentido, também queremos destacar a figura de Jonathas Serrano (1885-1944), um dos autores do livro mais antigo registrado no Brasil sobre cinema e educação, hoje disponível na Biblioteca da Cinemateca do Museu de Arte Moderna, MAM-Rio. Para ele, era possível unir a militância católica às atividades que viam, no cinema, um instrumento de educação da população. Pensamos que, a partir da Escola Nova, criaram-se alguns contextos para pensar na obediência, para refletir acerca de sua legitimidade nos diferentes contextos e situações (DUSSEL, 2011).

Em relação ao filme, identificamos algumas questões interessantes para problematizar. Há uma imagem central, em que o menino chega correndo pelo jardim e encontra o avô que o protege da mãe, em um claro ato de desobediência.

---

6. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acessado em abril 2019.

**Figura 1:** Cena do filme *Os óculos do vovô* (1913; Dir. Francisco Santos).



E o que nos coloca esta imagem do filme *Os óculos do vovô*? Um avô preservando o neto da perseguição da mãe (lei), do rigor de uma suposta educação que não concorda com os efeitos dos movimentos infantis na exploração do mundo? O pequeno personagem, interpretado por Mário Ferreira dos Santos, derrubou vários objetos ao mexer com a máquina de costurar. Quem sabe, algo dessa irreverência diante a ordem estabelecida o inclinaria para a filosofia com o passar dos anos... Outro elemento que chama a nossa atenção é o conflito de leis entre a mãe e o avô, sendo que a mãe é desautorizada frente à lei patriarcal.

Esta escolha não é uma apologia à desobediência, mas apenas uma sugestão precisa para refletir sobre a obediência. Ao pensar sobre as origens desta questão central, possivelmente identificamos o começo da naturalização desse gesto, que identificamos no *Discurso da servidão voluntária*<sup>7</sup>, de La Boétie (1577/2021). No *discurso*, publicado depois da sua morte, em 1563, encontramos que a voluntária submissão de inúmeras pessoas à vontade de uma única, a do rei, tinha uma explicação divina como justificativa das formas de obediência. E depois? O que aconteceu quando surgiram as repúblicas, as democracias? Por que ainda hoje obedecemos, quase sem questionar, regras aleatórias, costumes, modos de existência? Atravessando os séculos até nossos dias, chegamos aos domínios da tecnociência e ao capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019). Para esta autora, em cada *like* ou *deslike*, em cada

---

7. Publicado depois da sua morte, o discurso é um primeiro registro onde se problematiza a autoridade de uns poucos sobre a opressão de muitos e da indignação e as formas de luta.

foto postada, diariamente, fornecemos dados sobre nossos gostos e preferências nas redes sociais e aplicativos. Assim, esses rastros comportamentais são capturados pelas grandes corporações que identificam características habituais de resposta e, desse modo, podem prever comportamentos futuros. À parte isso, surgem modelos produzidos por algoritmos que registram a frequência das ações e suas características ao longo do tempo. Em consequência disso, habitualmente, acreditamos que somos livres de escolher o que desejamos consumir, mas sequer nos questionamos sobre a origem dessa pulsão. Em outras palavras, novos processos de colonização fazem de nós pessoas obedientes, porém, convencidas de nosso livre-arbítrio.

Nesse sentido, para Nora Merlin, ao que parece, temos desenvolvido uma sorte de subjetividade neoliberal e uma obediência inconsciente nas mãos dos meios de comunicação de massa na época do *biomercado*. Esta expressão indica o comando do mercado sobre os corpos, no sentido que os mecanismos simbólicos de regulação se encontram fragilizados e são incapazes de regular o mercado e seus fluxos financeiros, dando lugar à submissão no formato do consumo. Em outras palavras, o mercado decide. Ele organiza o modelo de vida e de morte do povo, quem vive e quem morre. Isto é, uma parcela da população “não entra”, não faz parte do todo nesse sistema (MERLIN, 2017, 2019).

Na mesma direção, Suely Rolnik nos convida a pensar em esferas de insurreição, que induzem a refletir e propor formas não violentas de resistência e de existência. Para a autora, habitamos um planeta saturado de partículas tóxicas do regime colonial-capitalístico. Ela nos oferece sugestões para a descolonização do inconsciente, entre outras notas para uma “vida não cafetinada” (ROLNIK, 2018). Se levamos estas reflexões para o âmbito da educação escolar, podemos pensar em quantas canções escolares (saudações à bandeira, cantorias para formar fila antes de entrar nas salas de aula, rotinas de alimentação e higiene, etc.) preparavam as crianças para obedecer. Algumas, mais ligadas a atos pátrios, símbolos nacionais, hinos, etc., expressam, com veemência, recorrentemente, o desejo de tornar cidadãs e cidadãos dispostos a obedecer até o sacrifício pela pátria.

Da utopia da Escola Nova à distopia do ensino remoto e precário, instalado durante a pandemia na era digital, assistimos cenas que nos colocam no desafio de redefinir o que é a escola, o que é uma sala de aula, evitando endeusar ou demonizar as mídias digitais na educação, o que permitem e o que limitam, sem perder de vista o foco nos modos de obediência que promovem.

Para Franco Berardi:

[...] de todas as utopias do século XX, a utopia virtual é a que produziu efeitos reais mais consistentes, para depois revelar-se uma rota de acesso à distopia definitiva, a distopia da morte do humano ou, mais que isso, a distopia da submissão do humano a uma cadeia de automatismos técnicos. (BERARDI, 2019, quarta *capa*).

O ativista italiano ainda nos alerta acerca do diagnóstico comum elaborado em contextos e épocas diferentes por Bill Gates e Foucault, que convergem em afirmar que a utopia da rede e a distopia do controle se entrelaçam nos mesmos processos. Apesar do pessimismo aparente, o autor pensa que a possibilidade inscrita na tecnologia presente é a libertação do tempo humano da armadilha do trabalho assalariado, a restituição da vida para o cuidado de si, para a educação e para o prazer.

Assim, em sintonia com Berardi, pensamos que o filme *Os olhos do vovô* pode trazer alguns deslocamentos nas atividades escolares. Ele pode permitir abrir vários cenários de reflexão sobre a obediência e as condições de questionar a ordem estabelecida não apenas pelas leis desatualizadas e as burocracias irracionais, mas, especialmente, sobre os mecanismos invisíveis que operam nossas aprendizagens, no fluxo acelerado de respostas críticas na perversidade do ritmo imposto pelo neoliberalismo. Um deslocamento que nos lança ao passado, mas nos projeta para pensar outro futuro, menos ingênuo, menos idealizado, possível.

Por outro lado, exibir o filme de ficção mais antigo conservado no país para as escolas constitui também um gesto de preservação e nos leva ao debate sobre as políticas do arquivo e da memória audiovisual.

Se olharmos para as origens, ao falar de preservação audiovisual e educação, precisamos nos remeter aos acervos produzidos pelo Estado Brasileiro, do Instituto do Cinema Educativo – INCE, órgão criado em 1936, pelo Ministério da Educação e Saúde de Gustavo Capanema e dirigido pelo Antropólogo Edgard Roquette-Pinto até 1947. Nele, Humberto Mauro percorreu e construiu com suas lentes um país que se inventava e reinventava sem cessar. Colocou em movimento as imagens e o imaginário que conformaram o Brasil até então e que continuavam a se produzir, pela importância de seus fatos históricos, das suas riquezas naturais, das descobertas científicas e tecnológicas, com o objetivo de criar um novo país (SCHWARTZMAN, 2004).

Hoje, com a lei 13006, sancionada em 2014, que obriga as escolas a projetar duas horas de cinema nacional, mensalmente, como componente curricular complementar, reeditamos algo dessa responsabilidade. Por que obedecer esta lei? Em um país de gigantescas assimetrias de acesso ao audiovisual, ao saneamento básico, à banda larga, a uma infraestrutura básica e segura, como fazer dessa lei uma possibilidade efetiva de acesso ao cinema brasileiro? Como “des/obedecer” essa lei para torná-la mais potente e próspera? Muitas questões poderiam ser formuladas em relação a essa iniciativa do estado brasileiro, mas podemos, inicialmente, identificar o mérito de obedecer uma proposta de democratização do acesso ao cinema nacional e a possibilidade de desobedecer, no sentido de ampliar a quantidade de horas previstas (duas horas mensais), de atividades propostas (apreciação e produção audiovisual) e da nacionalidades dos filmes (visando integrar acervos audiovisuais de outros países, fundamentalmente latino-americanos, fortemente invisibilizados pela força do mercado europeu e norte-americano). O dia em que as instituições governamentais ligadas ao audiovisual definirem o período de exploração comercial dos filmes produzidos com recursos da União, quando forem promovidas políticas públicas que agilizem os processos de digitalização e disponibilização em plataformas acessíveis para as escolas, estaremos em condições de pensar uma outra escola, um outro currículo, e ainda outras possibilidades pedagógicas para o cinema e para as mídias digitais na educação.

Em relação a isto, já em 2012, a presidente da Associação Brasileira de Preservação Audiovisual e professora da USP, Dra. Marília Franco, sugeriu à REDE KINO<sup>8</sup>: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual que se criasse o SELO KINO, para que seu carimbo pudesse identificar um grupo de filmes que fossem considerados de interesse para sua circulação nas escolas de educação básica. A REDE KINO, formada basicamente por cineastas, grupos universitários, cineclubistas e educadores de educação básica, aspira a participar ativamente para impulsionar a preservação do cinema nacional e garantir sua difusão na sociedade com o propósito de produzir conhecimento, sensibilidade e solidariedade. Essa proposta foi formalmente encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, em maio de 2016, entre outras questões incorporadas na Proposta de Regulamentação da Lei 13006/14 (FRESQUET *et al.*, 2016).

## **AS MEMÓRIAS DO VOVÔ<sup>9</sup>: O FILME DO FILME**

Na história, encontramos muitos casos de filiação cinematográfica. Uma vez pela estética, outras pela temática, entre tantas outras. Neste caso, temos uma filiação temática direta sobre o filme e seu diretor. Em 2012, Cintia Langie, cineasta e professora do Curso de Cinema da Universidade Federal de Pelotas, junto de sua equipe decidiram abrir o *3º Festival Manoel Padeiro<sup>10</sup> de Cinema e Animação*

8. Conheça o site disponível em [www.redekino.com](http://www.redekino.com). Acessado em: maio 2021.

9. O filme *As Memórias do Vovô* tem direção e roteiro de Cintia Langie, arte de Bianca Dornelles, trilha musical de Eduardo Varela, finalização de Liago Rodeghiero, design de Paula Langie e animação de Bruna Laís de Paula. No elenco da parte ficcionalizada, destacam-se Daniel Furtado (como Francisco Santos), Rodrigo Varela (menino traquinas), Nadir Brabito Bandeira (senhor que ouve rádio). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iDWY2l-4593M&ab\\_channel=Calordarua](https://www.youtube.com/watch?v=iDWY2l-4593M&ab_channel=Calordarua). Acesso em: maio 2021.

10. Manoel Padeiro é um líder quilombola da região. Foi precursor de atos de inteligência e estratégia nos modos de resistência. Lembrar seu nome é uma aposta da sociedade pelotense contemporânea e faz jus a tantos homens e mulheres escravizados que enfrentaram uma conjuntura repressora e altamente elitizada. Para saber mais, acessar a matéria do Diário Popular de 27.06.2020. Disponível em: <https://www.diariopopular.com.br/cultura-entretenimento/um-homem-que-nao-pode-ser-esquecido-152309/> Acessado em: maio 2021.

de Pelotas, que acontece no mesmo espaço do *Teatro Guarany*, antiga *Fábrica* criada por Francisco Santos, exibindo o filme *Os olhos do vovô*. Naquela ocasião, foram exibidos, pela primeira vez em Pelotas, os fragmentos restaurados do filme de Santos, que, por motivos desconhecidos, se perderam e só foram achados nos anos 70.

Assim, antecipando-se à chegada do centenário, no ano seguinte, surgiu a ideia de realizar algumas entrevistas e descobriram que poucas pessoas conheciam o filme. Nessa história, um dos “personagens” centrais é o livro chamado *Francisco Santos, Pioneiro do cinema no Brasil*. Também entrevistaram vários especialistas em cinema, tais como Joari Reis, Luís Rubira, Ivonete Pinto, Guilherme da Rosa, Lanza Xavier e pessoas que tivessem algum conhecimento sobre o filme e o seu diretor, por menor que fosse. Em 2013, aconteceu o lançamento do filme, que venceu o Prêmio Exibição Curtas Gaúchos RBS TV. Esse prêmio é interessante pedagogicamente, pois tem o objetivo de incentivar e valorizar a produção gaúcha de curta-metragem com temática e classificação etária livre para exibição na televisão. Cintia reflete sobre a importância de pensar o cinema como estética, como linguagem, mas também como memória, entre outras possibilidades semânticas desse conceito. A parte mais simpática do documentário é um *remake* de *Os olhos do vovô*, reconstruindo a estética, o relato e os personagens originais de 1913. Acreditamos que ambos os filmes poderiam ser exibidos na escola, introduzindo uma partilha de sensibilidades do que significa recontar uma história, comparar versões, inventá-las, distorcê-las, introduzindo elipses, vazios, recontagens. E, claro, voltar a pensar nos modos de obediência e na necessidade/possibilidade de desobedecer de um escravo, como o líder quilombola, Manoel Padeiro, que, paradoxalmente, deu nome ao Festival que acontece anualmente no Teatro Guarany.

## PROPOSTAS PARA ATIVIDADES COM O FILME EM SALA DE AULA

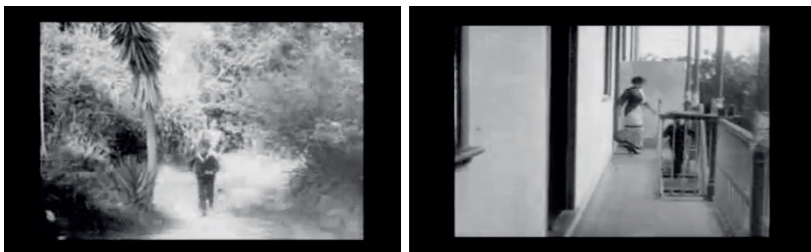
Sobre algumas propostas para levar o filme para a sala de aula, lembramos que se trata apenas de compartilhar algumas ideias. E buscar fazer com que, dessas, surjam muitas outras para aprender com *Os óculos do vovô*.

1) Exercício de ver, rever e *transver* o primeiro minuto do filme.

Exibir o filme completo, sem comentários. Depois, propor uma brincadeira de atenção, memória e imaginação a partir da exibição do primeiro minuto do filme três vezes. *Ver*. Na primeira, exibir o minuto e depois perguntar ao grupo o que viu. Ouvir todas e cada uma das respostas. Quando esgotar essa primeira rodada de falas, *rever*, exibir novamente, pela segunda vez, pedindo agora para prestarem atenção em tudo aquilo que não se viu da primeira vez e, sugerir contar os planos, os cortes que acontecem nesse primeiro minuto, um exercício de memória. Fazer uma nova rodada animando a cada participante a compartilhar suas percepções. Em seguida, exibir ainda mais uma terceira vez, pedindo para imaginar outras possibilidades para essas imagens, por exemplo, imagens tomadas de outra altura ou distância da câmera, com variações de luz, introduzindo sons, entre outras possibilidades. Isto é, imaginar para *transver* e, novamente, compartilhar com todo o grupo esse gesto imaginativo e autoral (FRESQUET, 2020).

2) Exibir os três fotogramas a seguir, e pedir para inventar três histórias diferentes, alterando a ordem entre eles.

**Figuras 2, 3 e 4:** Cenas de perseguição da mãe ao menino traquinas.





3) Com um celular, refilmar o plano da perseguição da mãe ao filho, depois que ele derruba um enfeite na sala. Com objetos e os espaços escolares, ficcionalizando o espaço da montagem. Por exemplo, se os dois estudantes saem de sala de aula, fazer a tomada seguinte pela direção, criando uma ilusão de que a porta da sala de aula limita com a sala da direção e assim sucessivamente entrando e saindo por janelas, armários, cestos de lixo, em um jogo de realidade-fantasia.

4) Discutir a cena da desobediência e o papel do vovô e o da mãe. Quais seriam cenas de desobediência similares hoje? E quando/em quais situações uma desobediência se justifica? O que é que acham do menino ser “salvo” pelo vovô? Imaginem um diálogo entre a mãe e o vovô depois da cena do filme. Nesse exercício, sugerimos enfatizar uma reflexão sobre regras, traquinagens infantis, responsabilidades, autoridades e hierarquias na ordem doméstica, evitando moralizar a cena.

5) Sugerimos aproveitar o fato histórico de a sinopse conter o tema central do filme (quando o menino pinta os óculos) e ele estar ausente do material restaurado. Esse vazio dessa cena traquinas constitui um convite para imaginá-la, suas motivações, deslocamentos, e propor formas diferentes de completar o filme.

6) Também pode ser interessante assistir os dois filmes *Os óculos do vovô* e *As Memórias do Vovô* e depois perguntar pelas semelhanças e diferenças entre eles, refilmar partes de ambos, fazendo alterações em cada um, pautadas coletivamente. Ou ainda, de um modo arriscado e irreverente, montar um novo filme com fragmentos dos dois.

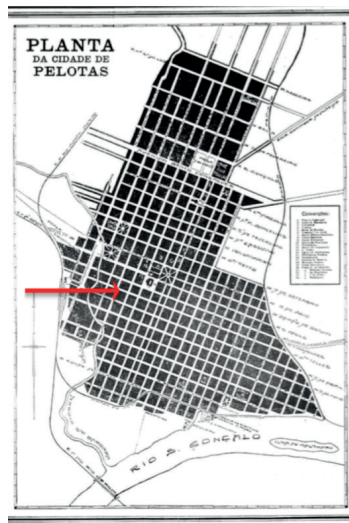
7) *Os óculos do vovô*, na aula de Português, por exemplo, poderia resultar em uma aventura de escrita, uma redação imaginando diálogos e textos de narradores oniscientes que descrevessem a época,

o contexto sócio-político, as notícias do dia, introduzindo elementos inimagináveis para o autor do filme, em 1913.

8) *Os óculos do vovô*, na aula de História, poderia nos levar a pesquisar na rede de dados da Pelotas de 1913, como eram os meios de transporte, as comunicações; poderíamos procurar notícias em algum jornal dos disponíveis no acervo do Arquivo Nacional e ficcionalizar uma comunicação em videoconferência com um habitante de Pelotas dessa época e assim, contar em um pequeno áudio, as características dos modos de viver do sul do país no início do século XX.

9) Ao exibir o filme *Os óculos do vovô*, na aula de Geografia, poderíamos propor uma viagem: identificar no antigo plano do mapa da cidade de pelotas a esquina formada pela Rua Marechal Deodoro com a Rua General Telles. Procurar se essa esquina ainda existe no *Street View*, e assim, passear e descrever o que é possível ver nesse encontro de ruas. Sem dúvidas, será identificada na esquina uma imagem da *Fábrica de Fitas Cinematográficas Guarany*. Procurar fazer uma captura de tela do estado atual dessa construção, colocar as imagens lado a lado, a antiga e a atual, e compara-las, isto é, convidar a achar semelhanças e diferenças entre elas.

**Figura 5:** Planta do centro de Pelotas (Artigo Morettin).



**Figura 6:** *Street View*, busca das ruas.



**Figura 7:** *Fábrica de Fitas Cinematográficas Guarany* (MORETTIN, 2019).



10) O filme *Os óculos do vovô* nas aulas de Artes poderia nos levar a produzir uma encenação imaginando a atividade da vida de Francisco Santos como repórter da vida cotidiana (acidentes de trânsito, crimes passionais, furtos), registrando os pequenos-grandes acontecimentos

da escola e, a partir disso, elaborar alguma forma de expressão para compartilhar com a comunidade escolar, colocando em diálogo diversas linguagens artísticas: visual, audiovisual, cênica e musical.

## **ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS**

Consideramos que a escola é um cenário privilegiado para ver filmes, para ensinar e aprender com eles, para aproximar o passado ao presente e projetar ou sonhar futuros, ativando a imaginação. A sala de aula como cenário para exibir os acervos nacionais justifica e legitima qualquer esforço de preservação da memória audiovisual de uma sociedade que continua de geração em geração. Nesse gesto simples e simbólico, encontra-se todo o sentido de qualquer cuidado e conservação dos registros audiovisuais de uma nação. Que esses acervos circulem pelas escolas significa continuar a contar a história para crianças e jovens, fazer sentir essas memórias como próprias, incluir suas imagens entre a riqueza das músicas, prosas e poesias deste país. Conhecer hábitos e costumes tão diversos em toda sua extensão acaba constituindo um convite para refletir sobre questões políticas, distribuição de renda e justiça social, obediência e as possibilidades legítimas de desobedecer. Hoje, consideramos que os filmes ainda abrem mais uma alternativa entre as infinitas que circulam pelas telas e dispositivos móveis de comunicação, na tentativa de driblar a compulsão pelo consumo ou pelo jogo. Ver filmes juntos, na sala de aula, rever fragmentos, refletir, lembrar e imaginar, pode ser um modo de desacelerar a velocidade que resulta da circulação das imagens que nos rodeiam; de descontinuar a conectividade por algumas horas; de nos convocar para formular algum questionamento sobre tudo o que obedecemos, muitas vezes sem pensar com cuidado e atenção.

Ensinar a partir das imagens e sons do cinema explicita o estreito vínculo entre o direito ao acesso à cinematografia e a responsabilidade curatorial ao introduzir conjuntos de filmes que, como miniaturas do mundo, chegam na sala de aula para que possamos, uma e outra vez,

montar, desmontar e remontar a história olhando para frente com outro ritmo, outra luz e diferentes cores.

Por isso, quase finalizando, citamos o décimo ponto do *Manifesto Pós-Futurista*, proposto por Berardi:

Queremos fazer da arte uma força de mudança da velocidade da vida, gostaríamos de abolir a separação entre a poesia e a comunicação de massa, gostaríamos de tirar a mídia do comando dos mercados para entregá-la aos sábios e poetas. (BERARDI, 2019, p. 176.)

O passado feito imagens vira caixa de ferramentas e nos inspira a reconciliarmos-nos com o tempo e a alterar o próximo (quase) invadindo esse devir.

## REFERÊNCIAS

BERARDI, Franco. *Depois do futuro*. São Paulo: UBU, 2019.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro, Opera Mundi, 1971/1907.

DUSSEL, Inés. La iconoclastia en el cine y la pedagogía. Reflexiones a propósito de dos películas infantiles de los años “30”, *Educación Temática Digital*, v. 19, n. 2, p. 433-451, abr./jun. 2017.

DUSSEL, Inés. La disciplina y el poder en la escuela: Una lectura desde Foucault. Em: FURLÁN, A. (org.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México D.F.: Siglo XXI, 2012, p. 144-174.

FRESQUET, Adriana *et al.* Proposta do Grupo de Trabalho Cinema Escola sobre Formação Docente. Em: D'ANGELO, F. H. e D'ANGELO, R. H. CINEOP: *11a Mostra de Cinema de Ouro Preto – Cinema Patrimônio*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2016, p. 179-189.

FRESQUET, Adriana. Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(2), 1–19, 2020.

GOMES, Paulo Emílio Salles. *Vigo, vulgo Almercyda: Paulo Emílio Salles Gomes*. São Paulo: Cosac Naify/Edições, 2009a.

GOMES, Paulo Emílio Salles. *Jean Vigo: Paulo Emílio Salles Gomes*. São Paulo: Cosac Naify/Edições SESC SP, 2009b.

GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: UBU, 2017.

LA BOÉTIE, *Discurso sobre a servidão voluntária*. Campinas: Vide Editorial, 2021/[1577].

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de Educação*, Vol. 4. São Paulo: Global, 2017.

MERLIN, Nora. *Colonización de la subjetividad. Los medios masivos en la época del biomercado*. Buenos Aires: Letra Viva, 2017.

MERLIN, Nora. *Mentir y colonizar. Obediencia inconsciente y subjetividade neoliberal*. Buenos Aires: Letra Viva, 2019.

MORETTIN, Eduardo. Os óculos do vovô (Francisco Santos, 1913): anotações de um historiador. Em: *Museologia & Interdisciplinaridade*. Vol 8, nº 15 Jan/Jul de 2019.

NORONHA, Daniele de. *Preservação e difusão: pela memória do cinema brasileiro*. Acessado em: <http://www.abcine.org.br/artigos/?id=1431&/preservacao-e-difusao-pela-memoria-do-cinema-brasileiro> (10/04/2015 às 19h12) (25/06/2014)

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição. Notas para uma vida não cafetina-da*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SCHWARTZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: UNESP, 2004.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

ZUBOFF, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight of de Human Future at the New Frontier of Power*. Great Britain: Profile Books, 2019.

# CINEMA E INFÂNCIA: NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO CINEMA COM AS CRIANÇAS

César Leite e Clarisse Alvarenga

## 1. VIZINHANÇA E APROXIMAÇÃO

Nosso propósito é apresentar alguns apontamentos tecidos nas fronteiras e conexões entre cinema e educação. Não constitui nosso objetivo apresentar uma análise pormenorizada de qualquer filme em específico, nem tão pouco vamos definir caminhos para reflexões postas previamente, seja no campo do cinema ou da educação. Nossa perspectiva será a de pensar a partir do que chamaremos aqui de ‘experiência com o cinema, com as crianças e com os filmes’. Estamos nos referindo a dois trabalhos que nos envolvem: o filme *Ô, de casa!* (Clarisse Alvarenga, 2007) e um conjunto de práticas transcorridas em escolas da educação infantil realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa I-MAGO (Laboratório da Imagem, Experiência e Criação da UNESP de Rio Claro SP), coordenado por César Leite. Aqui, pretendemos aproximar estes dois trabalhos, pois acreditamos que, cada qual ao seu modo, problematizam conceitos que consideramos centrais no campo da educação, quais sejam, os conceitos de “infância” e de “educação do olhar”.

O filme *Ô de casa!*<sup>1</sup> é um documentário que retrata a brincadeira de casinha, apresentando visitas feitas a cinco ambientes, todos construídos espontaneamente e de forma improvisada por crianças e

---

1. Disponível em: <https://vimeo.com/121780652>. Último acesso em 25 de abril de 2016.

adolescentes em espaços ociosos de Minas Gerais. Dentro de cada casinha, uma pequena história se passa; fora desses ambientes, é possível entrever um mundo feito do tempo da memória dos que, no passado, brincaram ali naqueles mesmos espaços. Entre os trabalhos realizados dentro do contexto das pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa I-MAGO (Laboratório da Imagem, Experiência e Criação da UNESP de Rio Claro SP) estão diversas experiências nas quais seus pesquisadores oferecem câmeras fotográficas, filmadoras e *tablets* às crianças e estas, sem uma orientação técnica sobre fotografia ou filmagens, produzem imagens e narrativas fílmicas. Parte desse trabalho com crianças nas escolas foi abordada por meio de vários filmes, entre eles destacamos *O que pode a imagem?*<sup>2</sup>.

Em ambos os trabalhos, está em jogo a produção de imagens com as crianças. Sejam elas imagens de um filme documentário no qual as crianças são protagonistas ou a produção de imagens pelas próprias crianças dentro do contexto da escola. Acreditamos que, ao transitar entre estas experiências, é possível identificar o deslocamento nos entres, nas fronteiras de territórios, no caso, do cinema, da educação e da infância.

Falar de cinema – infância – educação pode ser uma forma de ocupar fronteiras, não pensamos aqui a *fronteira* como algo que separa, divide, delimita territórios, ocupando um espaço único e linear, mas, nos interessa, a ideia de fronteira como algo que liga, como o “entre”, como algo que está “entre” dois, ou no nosso caso três espaços, três territórios: a educação, o cinema, a infância. Temos que, de maneira recorrente, a fronteira é vista como algo que está ‘entre’ duas partes, ‘entre’ dois lugares (geralmente fixos, estáveis). Vista desta forma a fronteira indica os limites de cada lugar, demarcando-os, criando identidades, campos fixos e imutáveis. A ideia de um Estado Nação pode ser um bom exemplo, daquilo que muitas vezes generalizamos como características identitárias e determinantes de determinados grupos sociais, isso muitas vezes também é assim no campo conceitual.

---

2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cojvOJWmEIY>. Último acesso em 25 de abril de 2016.

Se é que podemos pensar estes temas acima apresentados como “conceitos”, geralmente eles acabam operando como totalidades, que jamais podem se aproximar, se tocar, pois as fronteiras entre eles os divide, os distancia, cria territórios intransponíveis, como se suas bordas nunca se tocassem, nunca se encontrassem. Os encontros possíveis ocorreriam sempre que alguém de um território possa ir e povoar o outro, possa ir e colonizar o outro, com seus saberes e seus poderes.

Diferentemente, o que propomos aqui é pensar estes conceitos como totalidades fragmentárias e, bem por isso, abertas. Aqui o conceito se apresenta como “incorporal, embora se encarne e se efetue nos corpos. Mas justamente, não se confunde com o estado das coisas no qual se efetua, não há coordenadas espaço-temporais, mas apenas ordenadas intensivas” (Deleuze, 2010 p.29), sendo assim, a fronteira passa a ser um espaço possível de passagem de um território a outro, ou seja, como um espaço ‘entre’, um espaço de fluxos intensivos, de tangentes tocadas e cortadas um pelo outro, um atravessamento de territórios, ou seja, algo que poderíamos dizer um ‘entre’ nações, entre territórios, entre lugares fixos, dados, identitários, que carregam uma ilusória totalidade identitária e abrem espaços para uma multiplicidade de nos modos e nas formas de se encontrarem.

Sendo assim, as ideias, os conceitos, os pensamentos são heterogêneos, demarcados não por suas identidades, mas por suas zonas de vizinhanças, estando sempre em estado de sobrevoo. Os conceitos, as ideias, são incorporais, apesar de encarnarem e se efetuem em corpos, de habitarem um espaço. Por estar em uma fronteira, em um lugar de passagem sugere certa travessia. As fronteiras sugerem zonas de estrangeiridades, de corpos estrangeiros, de alteridade. Desta forma, pensar a e na fronteira é um convite ao estranhamento com aquilo que se apresenta, é experimentar os espaços com as novidades que nele se colocam, é ocupar os espaços como se fosse a primeira vez. Não é povoar e/ou colonizar outros mundos com nossos saberes e poderes, mas é estranhar, é se apresentar no próprio da alteridade.

Ou, porque não dizer que essa experiência de estrangeiridade do cinema e com o cinema, da educação e com a educação, da infância

e com a infância é motivada por encontros, que nos arremessam dos lugares seguros do saber fazer e nos povoam por novos e intensivos conceitos sobre as possibilidades do cinema e do filme na educação. Porque não dizer que essas experiências estrangeiras, de estrangeiridade são formas de colocar o próprio corpo em risco, no risco de ser tocado por outros corpos, por outros sentidos, por outras sensações.

Sendo assim, pensar na infância, no cinema e na educação como espaço fronteiro, se apresenta de alguma maneira como um experimentar seus riscos, perigos e possibilidades. Entre os riscos e perigos destacamos o de não ocupar nem um território e nem outro, o de talvez não ocupar lugar e nem território, o perigo de experimentar a necessidade emergente e urgente de abandonar a segurança que o território, o lugar, a identidade pode gerar, pode oferecer. Entre riscos e perigos acabamos sempre nos colocando em trânsito, em faixas de tensão, em um 'não ser de um lugar' e 'nem de outro', o risco de 'não ser', o perigo da eterna estrangeiridade, é como que convidar o cinema a viver uma experiência educativa e a educação poder experimentar com a infância, enfim, é produzir um encontro. É pensar, como parecem nos ensinar esses trabalhos, a experimentar a educação como encontro.

Optamos por fazer este percurso apresentando primeiramente alguns apontamentos acerca da realização do filme *Ô de casa!*. Na sequência e provocados pelo próprio percurso do filme, vamos ater-nos, mais especificamente, à pesquisa do grupo I-MAGO desenvolvida com cinema, educação, infância e produção de imagens por crianças e professoras no universo da escola. Para tal, entrecortaremos enredos, histórias, delinearemos textos, narrativas e situações para poder compor com os temas acima apresentados, sendo assim cabe aqui, assim como no cinema e na infância inventar proposições, criar mundos. Deslocar os sentidos, desenquadrar as cenas, inventar modos de ser, produzir fluxos e intensidades que incorporem conceitos a serem deslocados, imagens a serem compartilhadas, pois entre os ditos e não ditos palavras e imagens deslizam-se, se tocam, se confundem e o cinema, a educação e a infância podem produzir alguns novos encontros.

## 2. EM PROCESSO

Quando uma equipe de filmagens chega para filmar em algum lugar, as crianças são as primeiras a se aproximarem. Sua curiosidade incontida, o desejo de tomar contato com o novo e seu interesse por conhecer os dispositivos técnicos as impulsionam a ultrapassar a fronteira entre o conhecido e o desconhecido. Muitas vezes elas são a porta de entrada de uma equipe em uma localidade. Por outro lado, quando as gravações se iniciam elas são as primeiras a serem afastadas, postas distantes da cena. A elas é atribuído o risco do barulho, do ruído, do grito, da desordem, que sempre ameaçam perturbar o controle sobre a cena. De certa maneira, o filme *Ô, de casa!* segue um outro caminho. Ao invés de afastar as crianças da cena, cria a cena em função da presença das crianças.

Trata-se de uma proposta de realização audiovisual que não parte de um roteiro cinematográfico convencional, mas que pretende colocar no universo infantil seu ponto de partida. A proposta era concentrar o filme no registro de uma brincadeira específica: a brincadeira de casinha. Na perspectiva da não-convencionalidade do roteiro, a condução do filme é dada pelos enredos criados pelas crianças enquanto brincam. Na época em que começou a filmar as crianças brincando de casinha, a diretora não possuía a clareza de que essa era uma brincadeira de que gostava, mas com o transcorrer do processo foi se deparando com memórias e lembranças de uma série de situações vivenciadas na sua própria infância, não apenas do ponto de vista da identidade, mas também da diferença. Ao observar as crianças brincarem as lembranças do seu próprio brincar eram recorrentes tanto naquilo que se fazia semelhante, como naquilo que se apresentava diferente.

O percurso de produção do filme segue o de primeiramente fazer uma pesquisa sobre os lugares em que a brincadeira de casinha transcorria. Com a colaboração de dois pesquisadores, os mestres brincantes Roquinho e José Faria Júlio<sup>3</sup>, surge a oportunidade de percorrer vários espaços onde a brincadeira da casinha acontecia, tanto em

---

3. Roquinho e José Faria Júlio são mestres brincantes que vivem e trabalham em Belo Horizonte, sendo referências no campo de pesquisa e prática da brincadeira infantil.

zonas urbanas como em áreas rurais, aldeias indígenas e comunidades quilombolas. A partir daí, configura-se uma percepção de que a brincadeira de casinha era uma maneira fundamental de ocupação dos espaços pelas crianças.

Juntamente, cineasta e pesquisadores utilizaram uma “metodologia” de trabalho que parece simples, porém, denota e indica precisamente uma inversão no e do próprio trabalho com o cinema. Os três percorriam diferentes lugares e encontravam crianças nas ruas, sempre perguntando a elas: “você conhece crianças que brincam de casinha por aqui? Nós queremos conhecê-las.” Muito rapidamente encontraram os grupos de crianças seja no meio do mato, nos lotes vagos, na estrada, era como se todo um universo não-visto pelo mundo regrado dos adultos estivesse tornando-se visível, como se as crianças fossem apresentando um mundo pelas bordas, um mundo periférico, distante do que usualmente dizemos ser o mundo das crianças. A experiência de construir um lugar no mundo por meio da criação da casinha pareceu desde o início como um foco de resistência que de alguma maneira interfere no planejamento seja ele urbano ou do campo, ativando lugares ociosos, muitos deles esquecidos pelo mundo racionalizado dos adultos. Aqui e acolá surgiam pequenos esboços de um outro mundo por vir, que a experiência do filme procurou colocar em cena. Dentro dessa perspectiva, a câmera não pretendia capturar as crianças, formatá-las, domar seus gestos, direcionar suas falas, mas, sim que o cinema pudesse ser capturado pelo universo das crianças, aprendendo com elas um outro jeito de fazer, um outro jeito de se aproximar, um outro jeito de filmar. “Não se trata mais de guiar, mas de seguir”, como observou Comolli (2008, p. 54) sobre a *mise-en-scène* documentária. As marcas da entrada num outro universo – o universo da infância – povoam o filme e diversas vezes a diretora se percebe dentro da brincadeira das próprias crianças, capturada pelo universo infantil. Mas, antes de começarem as filmagens, boa parte do tempo de pesquisa, foi destinado ao convívio com as crianças, observando, escutando e brincando com elas ainda sem a câmera. Isso já era parte do filme, visto que a ideia era que o filme partisse das crianças e das brincadeiras

e não partisse de qualquer ideia pré-estabelecida sobre o cinema, sobre as representações das crianças, a cena, o roteiro, a montagem, a infância, as brincadeiras. Por meio desse percurso, surge a aposta num mergulho nas travessias entre o mundo do cinema, o mundo dos adultos, e um mundo menor, mundo da criança. São visitadas casinhas localizadas em quatro regiões diferentes: no Médio Vale do Jequitinhonha (Jenipapo de Minas e Coronel Murta); na aldeia Imbirussú, em Carmésia, onde vivem os Pataxó de Minas; em São Sebastião das Águas Claras; e em Belo Horizonte (Alto Vera Cruz). Devido às diferenças entre os lugares, em cada momento essa travessia se dá de uma maneira diferente.

Durante as filmagens, a câmera era disposta sempre baixa, ao alcance das mãos das crianças. Em geral, uma delas estava no tripé e outra na mão, mas ambas baixas. A proposta não era captar a brincadeira das crianças de um ponto de vista adulto, mas deixar com que as crianças tirassem a câmera de sua zona de conforto, do seu ponto de vista convencionalizado. Durante as filmagens, a câmera estava dentro ou por perto das casinhas. Talvez pela proximidade, e pelo modo de aproximação e também pela natureza do próprio processo, as crianças interagem com as câmeras e com a equipe como em uma brincadeira, como se filmar fosse também uma maneira de brincar. Obviamente, nesse caso, a presença da câmera é uma presença assumida, consciente, apresentando uma presença até mesmo material dentro da casinha, tátil porque presente de fato na brincadeira.

Como notou Cláudia Mesquita (2008), no filme “há uma imbricação constante entre “fazer para a câmera” e fazer “para valer” – distinção que aqui não parece necessária, já que tudo se torna parte da brincadeira”. Nesse sentido, apesar de se tratar de um documentário, o tempo todo o que está em jogo é uma brincadeira, que passa pela invenção, pela criação, pela encenação que as próprias crianças elaboram entre elas no filme.

Muitas vezes um dispositivo técnico sensível à umidade, à luz, à poeira, etc., acaba sendo conservado distante das crianças para que seja preservado dos danos que uma brincadeira pode trazer. No caso

do filme *Ô de casa!*, os equipamentos estavam ao alcance das crianças e elas lidavam sim com a presença deles, sabiam que estavam sendo filmadas, sabiam que estavam participando de um filme, imaginavam esse filme, procuravam se situar dentro dele. Nesse caso, as crianças dispensavam aos equipamentos o mesmo cuidado que nutriam por seus próprios brinquedos.

Durante as filmagens, a diretora procurou ficar atenta ao surgimento de cada nova brincadeira para que a cena fosse conduzida por isso. Em todas as situações que foram filmadas (nem todas entraram na edição final do filme) surgiram narrativas que eram internas à brincadeira. Muitas vezes não eram narrativas compostas por um enredo evidente, discursivo, mas um desenrolar de gestos, de visões, de situações próximas ao cotidiano das crianças. Em alguns momentos, essas narrativas se aproximavam das narrativas domésticas, familiares, escolares, externas à brincadeira, ressignificando-as, em outras pareciam surgir ali mesmo. No final das contas, foi durante o processo de montagem do filme que foi possível perceber que em cada uma das casinhas, uma história acontece: a visita indesejada de um menino que tudo bagunça; a possibilidade de fundar um espaço de individualidade singular e recuado em relação ao espaço da família; a divisão de tarefas como a preparação do almoço pelas meninas enquanto os meninos vão caçar e colher palha; o desentendimento decorrente da partilha do espaço; e a reconstrução de uma casinha destruída.

As casinhas são feitas de diferentes tipos de material, sendo que em geral usam-se galhos, folhas de bananeira e materiais de construção de segunda mão. Dentro das casinhas há uma ênfase nos pequenos gestos cotidianos e na forma como os elementos disponíveis em cada ambiente são apropriados pelas crianças. Em geral, aquilo que conhecemos como narrativas surgem justamente da relação das crianças com esses materiais e com as relações delas entre si.

Entre uma casinha e outra, no filme, surge um ambiente externo povoado pela experiência daqueles que brincaram de casinha quando crianças, que por meio de seus depoimentos nos permitem reencontrar junto deles o tempo passado. Esses depoimentos foram colhidos

porque durante as filmagens a equipe se aproximou também dos pais e mães das crianças que participavam do filme. A fala deles sobre o brincar, elaborado em retrospecto em suas vidas, tornou-se um fio condutor que inseria as brincadeiras dentro da história de vida daquelas famílias. Esse ambiente externo foi filmado em super-8 como forma de fazer alusão a esse outro tempo, tempo da infância, tempo da memória em constante refazer-se. Eram imagens realizadas em geral próximo às casas das crianças, mas sem mostrá-las de uma maneira direta.

Se o filme é projetado na sala escura ou mesmo se é mostrado em diversas outras situações recorrentes como a da sala de aula, por exemplo, o que acontece é que o universo das crianças – constituído pelo conjunto das casinhas – ganha uma escala maior do que o real justamente pela câmera baixa e pelo enquadramento próximo às crianças. No filme, em termos de escala, o espectador é menor do que a criança filmada. Há também uma inversão como se o universo das crianças fosse maior do que o dos adultos. Esse processo de aumento dos corpos infantis em relação aos corpos dos adultos faz com que os espectadores entrem dentro desse universo e sejam transportados à sua própria infância. São diversos os comentários que surgiram decorrentes dessa experiência. Além de retomar a própria infância, o espectador tem a possibilidade de elaborar, no presente, o que ele entende como infância. Em uma das exibições do filme, ocorrida no Festival Saci – Socialização, Arte e Cultura na Infância, no ano de 2016, em Belo Horizonte, as crianças que estavam dentro da sala de cinema começaram a brincar de cinema em plena projeção, ocupando o espaço entre a tela e os espectadores e fazendo dele um outro espaço ocupado pela experiência da brincadeira de casinha enquanto o filme transcorria na tela.

Roberta Veiga (2012) observou, numa análise comparativa entre *O Juízo*, de Maria Augusta Ramos, e o filme *Ô, de casa!*, que a noção de infância com a qual cada um deles trabalha não antecede os filmes e é distinta em cada um deles justamente porque é decorrente dos modos de aproximação à realidade filmada, das estratégias de filmagem, das opções formais. Acreditamos que cada filme, cada trabalho, acaba por

reinventar a infância por meio da forma como se aproxima dela, relaciona-se com ela. Ao invés de acreditar que a infância é um território conhecido, a ser dominado, enquadrado, o cinema talvez possa nos ajudar a nos aproximarmos dele para escutá-lo e observá-lo e a partir daí experimentá-la e reinventá-la com as crianças.

### 3. ENSAIOS

Nas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa I-MAGO (Laboratório da Imagem, Experiência e Criação da UNESP de Rio Claro SP) com crianças na educação infantil os equipamentos estão nas mãos das crianças. Quando, vemos a partir desses trabalhos, um grupo de crianças guiando e sendo guiadas para baixo de uma mesa da sala de aula, quase que guiados pelas imagens, demarcando territórios que ganham visibilidade nos *tablets*, encontramos imagens por vezes nítidas, por vezes desfocadas, ou invertidas. Imagens relâmpagos, instantâneas, longas, com dedos na frente, ou babas na tela. Imagens orientadas ou desorientadas, escuras e claras. Escutamos sons, ruídos, risadas, falas. Não são ‘sentidos’, ‘razões’, ‘lógicas’, que vemos presentes ali, o que vemos são crianças brincando *com nossos sentidos, nossas razões e nossas lógicas*, crianças produzindo, em nós, deslocamentos de espaços e tempos, ‘criando’ no tempo das imagens momentos ‘críticos’, transitórios e povoados de oportunidades, como um tempo kairológico, mas também algo que parece profanar com as expectativas de um passado, um presente e um futuro, como muitas vezes postos nas narrativas ocidentais convencionalizadas nos filmes comerciais, as crianças parecem criar povoamentos de intensidades e temporalidades não quantificáveis, numeráveis, representáveis.

É como se aquele coletivo de quatro ou cinco crianças que correm para baixo da mesa experimentassem, explorassem, ou simplesmente, por serem um coletivo implodissem a ideia de homogeneidade das massas, dos grupos identitários, muitas vezes presentes nas perspectivas lineares e cronológicas de várias teorias de desenvolvimento

infantil. É como se o coletivo de crianças, que ao saírem de baixo da mesa se dissipassem em novos coletivos, ocupando novos espaços e nos colocando diante de outras possibilidades, como se perguntassem à educação sobre suas normatividades, sobre suas diretrizes, seus propósitos. As crianças não parecem que negam essas normatividades, diretrizes e propósitos, parece que elas apenas nos perguntam sobre elas. As crianças exploram com seus corpos e pela coletividade os espaços da educação, sempre nos perguntando sobre a própria educação, por isso parece que elas incluem nos seus modos de ocupação de espaços uma ideia de multiplicidade.

Até o momento procuramos apresentar uma perspectiva em que as relações entre cinema, educação e infância nos colocasse diante de um *pensar com...*, pensar com as crianças, pensar com o cinema, pensar com as pesquisas, com cinema e educação. O exercício de pensar “com”. Esse ‘exercício’ coloca sempre esses campos com os quais temos trabalhado em um espaço que não objetiva verdades, definições, certezas; podemos então, dizer que o exercício de *pensar com* nos coloca diante de enredos ainda porvir, experiências inacabadas, em movimento, como num ensaio. Sendo ensaio, assim como frequentemente falamos (como ensaio de uma peça, ensaio de um espetáculo), experimentamos aquilo que, não estando pronto, nos coloca a pensar, nos coloca diante de suas nuances, nos coloca nas aberturas, nos seus inícios, na sua infância.

Se podemos acompanhar esta reflexão, podemos certamente dizer que ensaiar é, de alguma maneira, uma forma de se colocar na infância, na infância dos estados da vida, das coisas, ou seja, se pesquisar **COM** crianças, e **COM** infâncias é de alguma maneira uma modalidade de ensaio, certamente podemos dizer que **pensar, trabalhar, pesquisar com crianças e com infância e audiovisual** é estar em um campo aberto, inaugural, inicial, um campo de incertezas, de não verdades, um campo onde os territórios sejam espaços a serem habitados, onde as geografias escapem às fixação identitárias dos lugares e povoem saberes demarcados por diversas sensibilidades, por um saber-experiência, um saber fragmentário, que são apresentados, colocados,

colados, postos, derivados e bricolados, em um movimento de criação e experimentação também com outros saberes e, portanto, movimento não linear. Por isso, trabalhar com cinema, educação, infância e crianças é se colocar em uma experiência de pensamento que exige uma “educação do olhar”.

O que temos visto em muitas pesquisas, em publicações e sugestões é que devemos cada vez mais dar condições objetivas para que o olhar do educando seja mais crítico, consciente, emancipado, libertado de modos ingênuos e simplistas de ver um filme, uma cena, um enredo. Essa perspectiva tem sido usada também nos trabalhos com produção de audiovisual na escola. Somos sempre inclinados a ensinar a produzir filmes e imagens a partir de modos já dados, já postos, já definidos por técnicas e conceitos do campo do cinema e da produção audiovisual. Porém, a nós parece ser importante, nos perguntar. O que pode o cinema? O que pode o cinema na educação?

A partir destas perguntas nos orientamos por pensar a educação como Educere, assim como nos apresenta Jan Masschelein (2006), ou seja, não estamos pensando aqui a partir de uma perspectiva do educar-ensinar, mas em uma perspectiva onde a educação se apresente como *sair, estar fora, partir*. Então, e a partir do que aqui apresentamos, a educação perderia seu propósito de condução, de direção e estaria muito mais próximo daquilo presente e está apresentado no filme *Ô, de casa!* e também nas experiências de cinema na escola do grupo I-MAGO, pois não pretende oferecer ensinamentos, a definição de lugares prévios e determinados, lugares a se chegar, uma educação que se pauta no futuro, que conduz a um futuro e bem por isso impede uma experiência com o presente. É que nas propostas que procuramos apresentar educar o olhar é se colocar em uma perspectiva de “libertar” nossa visão, de tal forma que nos coloquemos “atentos” de uma maneira que ainda não foi experimentada por nós mesmos.

Estar atento, aqui remete a uma diferença em relação a estar consciente, sendo assim, estar consciente, de alguma maneira implica em um objetivo para si, em uma forma de conhecer e atingir, alcançar este propósito. O que estamos propondo é trabalhar com a ideia de atenção

e esta implica em um estado mental em que todos joguem juntos: observador e observado, sujeito e objeto, sujeito e sujeito, diretor e personagem/ator. Um estado mental em que eu me abra ao mundo e que o mundo se presentifique diante de mim, que me transforme, é assim que vemos o trabalho da própria produção do filme e o trabalho de produção de imagens por crianças do grupo I-MAGO.

Tanto aqui como ali, as cenas, os enredos, os argumentos, as técnicas, não são objetos de uma análise, de uma interpretação, mas sim um espaço de uma liberdade prática, pois as imagens ali estão, ali se tornam presentes, para que eu possa chegar a ver.

A partir destas diferenças postas, podemos certamente indicar que, educar o olhar é em certa medida operar em um campo que produza uma mudança em nós mesmo, educar o olhar é produzir uma prática transformadora em mim e no outro, pois esse não pode ser diferente do que o próprio movimento da exposição, que nos retira dos lugares e espaços seguros das certezas protocolares das pesquisas acadêmicas e de suas representações e nos apresente as provocações de alguém que decide sair, que se coloca a caminhar, que cria percursos, produz deslocamentos. Assim, educar o olhar é um ato de atenção de quem se coloca a caminhar. Desta maneira, podemos dizer que educar o olhar deve ser pensado em si mesmo como um ato revolucionário que não pretende a terra prometida, mas um ato revolucionário de quem dá visibilidade aos trajetos, aos percursos, às travessias, aos deslocamentos.

Essa atitude educativa, não nos reserva mais conhecimentos, certezas, garantias, mas pelo contrário, nos expõem, nos coloca em uma experiência com as coisas, com o mundo. Sobre essa discussão em torno da educação nos cabe afirmar que a atenção, deve aqui ser pensada como essa possibilidade que me expõe ao presente, me presentifica, cria em mim uma condição única de me abrir para as coisas e para o mundo, de contaminar-me para que meu olhar possa ser liberado. Pois estar presente e atento é o contrário de estar ausente, estar presente é estar esvaziado de intenções, de juízos prévios. Educar o olhar e estar atento exige o exercício da espera.

Talvez escrever sobre *infância, cinema e educação* não seja outra coisa que estar submerso nesses três espaços, submersos em nossa própria *infância e nossas próprias imagens do cinema e da educação* e, portanto, o resultado é sempre de uma escrita fragmentária, estilhaçada, restos, farrapos, restos esfarrapados, sensações e pensamentos interrompidos pela presença do outro – outro conhecido ou não – pela presença do tempo entrecortado de uma escrita entrecortada. Balbuciando, quem sabe, parte da experiência que o rosto da *infância, que as imagens da infância e as infâncias das imagens* nos mostram. O que podemos dizer é que estes fragmentos de texto, de escritas, são o modo que nos parece possível de apresentar a *infância e seus encontros com o cinema e com a educação*, de constituir uma possibilidade de apresentar a *infância e seus contornos, o cinema e suas imagens e a educação e suas possibilidades*. É como se a *infância e seus encontros com o audiovisual e a educação produzisse uma outra* forma de escrever sobre ela, produzisse uma escritura que a contorna, produzisse um outro filme, uma outra narrativa. É como se o texto inscrevesse uma *infância, um cinema, uma educação*, ou ainda como se a *infância, o cinema e a educação* precisasse de uma outra escrita, de um outro texto, um outro filme. É como se a *infância, o cinema e a educação* precisassem de um outro, de outro, do outro, da alteridade. Mas é também como se a *infância, o cinema e a educação* precisassem ser outros, serem outra *infância, outro cinema, outra educação*, ser outra escrita. É como se a *infância, o cinema e a educação* fossem puro exercício de alteridade. Talvez assim, a escrita alterada pela *infância, pelo cinema e pela educação* pela alteridade de um de outro, seja mesmo pura curvatura, pura interrogação, seja provisória, insegura e afaste-se de uma pretensão de um saber, de uma pretensão de saber, escapando de toda altivez, apresentando na sílaba, na respiração, nos gaguejos um ‘não sei’, um não sei de origem, mas um não sei também de destino.

## REFERÊNCIAS

COMOLLI, Jean-Louis. Aqueles que filmamos: notas sobre a mise-en-scène documentária. In: *A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

DELEUZE, Gilles. *O que é a Filosofia?*. Editora 34. Rio de Janeiro RJ. 2010.

MASSCHELEIN, Jan. Educar la Mirada”. In *Educar la mirada*. Políticas e Pedagogías de la Imagen. Editora Manantial. Buenos Aires Argentina. 2006.

MESQUITA, Cláudia. *Ô, de casa!* aborda os gestos de meninas e meninos que, com suas “casinhas”, brincam de “inventar cotidianos”. In: *Catálogo da Mostra Itaú Cultural Cotidiano?*. São Paulo, 2008.

VEIGA, Roberta. Quando elas olham para os dois lados: a experiência entre o ser criança e o ser adulto em Juízo e *Ô, de casa!*. In: BRANDÃO, Alessandra; JULIANO, Dilma; e LIRA, Ramayana (orgs.). *Políticas dos cinemas latino-americanos contemporâneos*. Florianópolis: Ed. Unisul, 2012, p. 281-293.

## FILMOGRAFIA

*Ô, de casa!* (Clarisse Alvarenga, 70', 2007). Disponível em: <https://vimeo.com/121780652>.

*O que pode a imagem?* (I-MAGO, 23', 2014). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cojvOJWmEIY>

# OS ÚLTIMOS CANGACEIROS<sup>1</sup>: MARCAS IDENTITÁRIAS NO CINEMA CEARENSE

Mirna Juliana Santos Fonseca<sup>2</sup> e Rosália Duarte<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O cinema reflete, recria e veicula marcas identitárias presentes nas culturas, explicitando-as como traços subjacentes à configuração de identidades nacionais. No contexto da discussão proposta, definimos identidades nacionais como **constelações**, no sentido que Walter Benjamin dá ao termo (OTTE; VOLPE, 2000), isto é, como pontos distantes entre si, ligados uns aos outros pela narrativa de quem

---

1. Embora o filme seja “Não recomendado para menores de 14 anos”, pois contém cenas com armas, várias cenas podem ser apresentadas em salas de crianças, tendo em vista a representatividade de que tratamos no texto. Caberá ao professor uma análise do filme nesse sentido, assim como se faz necessário com qualquer outra produção, tendo em vista, neste caso específico, tais questões. Além disso, o filme pode ser projetado para turmas de ensino médio ou da educação de jovens e adultos (EJA).

2. Doutora em Educação pela PUC-Rio, com bolsas Capes e CNPq, e integrante do Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia (Grupem). Mestra em Educação pela Unirio. Atualmente realiza pesquisa de pós-doutorado como bolsista PNPd-Capes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Temas de pesquisa: audiovisual e mídia na educação.

3. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); estágio pós-doutoral na Universidad de Alcalá de Henares; professora do programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio; coordenadora do Grupem; coordenadora de projeto no Programa Capes de Internacionalização Institucional; membro da Associação de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação e da European Communication Research and Education Association.

os observa. Na leitura que Otte e Volpe (2000, p. 37) fazem da obra de Benjamin:

Não se trataria apenas de um conjunto (con-estelação), mas de uma imagem, o que significa, em primeiro lugar, que a relação entre seus componentes, as estrelas, não seja apenas motivada pela proximidade entre elas, mas também pela possibilidade de significado que lhes pode ser atribuída. As diferentes narrativas traçadas sobre os agrupamentos de estrelas através dos tempos seriam, assim, resultado de longas observações, ou então considerações, termo este que tem como origem provável *sidera*, significando, portanto, leitura de estrelas. (Grifo no original).

Seguindo essa linha argumentativa, podemos supor que o discurso sobre o que compõe a identidade nacional seja constituído por diferentes “siderações” em disputa, que ressaltam e juntam alguns elementos e negam ou obscurecem outros, construindo constelações distintas. Nessa disputa, algumas marcas identitárias podem ser excluídas nas narrativas socialmente valorizadas.

As artes e os artefatos culturais em geral, entre eles o cinema, frequentemente recuperam marcas identitárias e narrativas esquecidas ou desvalorizadas e dão a elas a visibilidade e a legitimidade que muitas vezes elas não obtêm por outros meios. O cinema latino-americano é especialmente competente nisso. Segundo Martín-Barbero (2003), as massas urbanas latino-americanas desenvolveram a construção narrativa de suas identidades nacionais em interação com os meios de comunicação – o rádio, na Argentina, a telenovela, no Brasil e o cinema, no México foram imprescindíveis na seleção dos elementos que viriam a ser levados em conta nas narrativas identitárias desses países. O cinema mexicano dos anos 1940 foi responsável pela construção de parte significativa do ideário de nação daquele país, ao valorizar certos elementos do imaginário popular e o melodrama como modos de ser mexicano, além da “reelaboração de uma épica popular, na qual a

figura de Pancho Villa é reescrita via mito bandoleirista, que combina crueldade e generosidade.” (AVELAR, 2011).

De maneira semelhante, o encontro entre o cinema e as narrativas populares nordestinas ajudou a recriar e a ressignificar o cangaço e o cangaceiro como marcas identitárias do cenário rural do país, esquecidas ou ocultadas nas constelações de identidade nacional, marcadamente urbanas. De acordo com Marcelo Didimo (2010, p. 23), desde a década de 1920 a temática do cangaço fascina o cinema nacional: até 2007, foram realizados “cerca de 50 filmes sobre o assunto, entre curtas, médias e longas-metragens, documentários e ficções. O gênero se consolida com *O Cangaceiro*, dirigido por Lima Barreto em 1953.”

Em 1964, Glauber Rocha escreveu e dirigiu *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, a saga do cangaceiro Corisco, que se tornaria imagem-símbolo do Cinema Novo<sup>4</sup>. Ex-tenente do bando de Lampião, Corisco, agora líder de seu próprio bando, é perseguido e morto por Antônio das Mortes, assassino de aluguel e representante do Estado e da Igreja. Ressignificando visões de mundo e personagens da cultura popular nordestina, o filme contribuiu, decisivamente, para a integração desses personagens nas narrativas sobre o Brasil como nação, trazendo a vida rural e os conflitos de terra como elementos constitutivos do “nacional”.

*Os últimos cangaceiros*<sup>5</sup>, documentário de Wolney Oliveira, lançado em 2011, olha o tema a partir da história pessoal e do testemunho de Durvinha e Moreno, casal que integrou o bando de Lampião e ocultou o fato, por mais de 50 anos, de seus filhos, amigos e comunidade. De um ponto de vista subjetivo e pessoal, oferece novos elementos para a compreensão do papel desempenhado pelo cangaço na configuração da cultura nacional e na história do povo brasileiro.

O filme integra uma profícua e importante produção cinematográfica fora do eixo Sul-Sudeste do Brasil. Em menos de duas décadas,

---

4. Movimento cinematográfico brasileiro, criado no início dos anos 1960, com forte assento na discussão dos problemas nacionais. Propunha a adoção de uma estética original e revolucionária, sem efeitos especiais, com câmera na mão, que rompia com o modo como se fazia cinema no país até aquele momento.

5. Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Flq7XpTlY-M>. Acesso em: 15 abr. 2016.

o cinema pernambucano protagonizou uma produção vigorosa e inovadora que conquistou prêmios em festivais internacionais e o reconhecimento e aprovação por parte do público brasileiro. *O Rap do Pequeno Príncipe Contra as Almas Sebosas* (2000), dirigido por Lírio Caldas e Marcelo Luna; *Amarelo Manga* (2003), *Baixio das bestas* (2008) e *A febre do rato* (2011), de Cláudio Assis; *Cinemas, Aspirinas e Urubus* (2006), de Marcelo Gomes; *Deserto Feliz* (2008), de Paulo Caldas; *O som ao redor* (2012), de Kleber Mendonça Filho, recebeu o prêmio da crítica no Festival Roterdã e foi indicado pelo Brasil para concorrer ao Oscar de melhor filme estrangeiro, em 2014; do mesmo diretor, *Aquarius* (2016) concorreu à Palma de Ouro no Festival de Cannes (França) e *Bacurau* (2019) recebeu o Prêmio do Júri, na edição de 2019 do mesmo festival. Na mostra *Un Certain Regard* de 2019, *A vida invisível* (2019), do cearense Karim Ainouz, recebeu o maior prêmio da competição.

*Cine Holliúdy* (2012), do cearense Halder Gomes, foi uma produção de baixo orçamento, viabilizada com recursos oriundos de edital do extinto Ministério da Cultura. O filme foi um fenômeno de público no Nordeste, o que fez com que em 2018 chegasse à telona o *Cine Holliúdy 2*. Esses dois filmes levaram mais de um milhão de espectadores ao cinema, em 2013 e 2019, respectivamente. Assim como estes, outros cineastas de Bahia e Paraíba interpelam e interpretam a realidade brasileira, em ângulos inusitados e estéticas inovadoras. Seguindo a proposta desse livro, deslocamos o olhar para esse cinema “fora-do-eixo”, buscando um estranhamento da maneira brasileira de fazer cinema em outro cenário, outro sotaque, outras marcas identitárias e outras presenças.

## **CINEMA CEARENSE: APONTAMENTOS PARA UMA HISTÓRIA**

Ainda que tenha excelentes filmes em sua história, o cinema cearense é pouco conhecido pelos brasileiros. Isso porque, no Ceará, a maneira como é tratada a cultura no âmbito político não é muito diferente de

como ocorre na maior parte dos estados brasileiros. Os projetos voltados para a cultura são, em geral, políticas de governo, não políticas de Estado, o que implica descontinuidades que muitas vezes inviabilizam a consolidação da produção cultural local. No âmbito do cinema, isso é especialmente desastroso, pois projetos cinematográficos exigem investimento de longo prazo para assegurar as diferentes etapas de sua execução (roteiro, pré-produção, filmagem, edição, pós-produção, distribuição, lançamento, etc.).

Uma das iniciativas governamentais do Ceará voltadas para a produção de cinema local, que sofreu com a descontinuidade, foi a criação, na década de 1990, do Instituto Dragão do Mar<sup>6</sup> (IDM) de Arte e Indústria Audiovisual:

[...] uma escola técnica modelo com diversos cursos profissionalizantes na área da cultura, arte e indústria criativa que existiu entre os anos de 1996 e 2003 em Fortaleza, Ceará, tornou-se referência de ensino na área em toda a América Latina durante seu pouco tempo de atuação e ainda lançou as bases da criação do segundo maior centro cultural do Brasil, o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura<sup>7</sup>, gerenciado hoje pelo IACC (Instituto de Arte e Cultura do Ceará). (THÉ, 2010, p. 10).

A criação de uma escola de formação de artistas em audiovisual foi uma solicitação da classe e de intelectuais cearenses, como Rosem-

---

6. O nome do instituto faz homenagem ao jangadeiro cearense Francisco José do Nascimento, popularmente conhecido como Chico da Matilde, que recebeu a alcunha de Dragão do Mar, por protestar contra o transporte pelo mar de pessoas negras escravizadas.

7. O Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC) foi inaugurado em 1999. Segundo informa em seu *site*: “São 14,5 mil metros quadrados de área para vivenciar a arte e a cultura, com atrações como o Museu da Cultura Cearense, o Museu de Arte Contemporânea, o Teatro Dragão do Mar, as salas de cinema do Cinema do Dragão – Fundação Joaquim Nabuco, o Anfiteatro Sérgio Mota, um Auditório e o Planetário Rubens de Azevedo. [...] O Centro Dragão do Mar é um espaço destinado ao encontro das pessoas, ao fomento e à difusão da arte e da cultura, idealizado pelo então Secretário da Cultura do Ceará e atual Presidente do Instituto Dragão do Mar, o jornalista Paulo Linhares, e o então Governador do Estado do Ceará, Ciro Gomes, na década de 90.” (<http://www.dragaodomar.org.br/espacos.php?pg=instituicao>).

berg Cariry, Francis Vale, Wolney Oliveira, Nirton Venâncio e outros (THÉ, 2010), motivados pela implantação do Polo de Audiovisual do Ceará, lançado em agosto de 1996. Em parceria com o governo federal, o polo tinha como principais objetivos incentivar a descentralização da produção cinematográfica do país, questionando a hegemonia da indústria de cinema do sul-sudeste e “construindo um espírito cultural descentralizador e contra-hegemônico” (GARCIA, 2012, p. 5).

Voltado inicialmente ao audiovisual, o Instituto Dragão do Mar (IDM) também oferecia formação em nível técnico nas áreas de dança, coreografia, direção e interpretação teatrais, *design* gráfico, dramaturgia teatral e audiovisual, gastronomia, artes visuais e artesanato. O IDM trouxe à Fortaleza pessoas de outros estados e países e sua atividade de formação no campo das artes foi intensa e de grande importância para o Brasil. Pelo que contam os poucos dados da história a que temos acesso, o instituto sofreu muitas mudanças, conforme as cadeiras da Secretaria de Cultura do Estado mudavam de gestor. Seus fundadores, Maurice Capovilla e Orlando Senna, entre outros gestores e colaboradores, foram destituídos de seus cargos em 1999, quando a secretaria passou para Nilton Almeida. Essa foi uma crise divulgada em todo país, com o protesto de alunos que pediam “Devolvam nossas cabeças” (MARQUES, 2013), e marcou o início do fim das atividades do IDM, concretizado com sua fusão ao Centro Cultural Dragão do Mar (CDMAC), em 2003.

De acordo com Lé (2010), o fim do IDM se deu por uma série de problemas estruturais, políticos e organizacionais. A própria falta de seguimento de suas propostas iniciais foi uma delas, uma vez que sua política, baseada no tripé composto por formação, produção e difusão, não foi respeitada:

O Instituto tinha por finalidade agregar e fomentar as três fases essenciais a qualquer processo artístico e cultural. O que ocorreu é que o IDM ficou sobrecarregado com a Formação e as políticas de Produção restringiram-se aos editais. A Difusão,

não só no Ceará, mas em todo o Brasil, ainda é extremamente falha. (THÉ, 2010, p. 110).

Na perspectiva defendida pelo autor, a formação dos profissionais foi alcançada, mas o IDM nunca conseguiu que os certificados emitidos pela instituição tivessem o devido reconhecimento do MEC. Isso comprometeu a execução do projeto, pois os profissionais qualificados formados ali tinham dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Além disso, esperava-se que o Ceará, além de fomentar a produção local, “servisse de locação para produções cinematográficas de outros estados” (THÉ, 2010, p. 110), o que foi inviabilizado pela descontinuidade dos investimentos:

Chegando aqui, tais produções não apenas utilizariam a geografia local, como espaço produtivo, mas também absorveriam os técnicos formados pelos diversos cursos do IDM. Pouco se fez, no entanto, para incentivar grandes produções a virem para cá. Não houve incentivo para o estabelecimento de uma indústria criativa verdadeiramente local. Produtores cearenses tinham, e têm ainda, poucas opções de criação, produção e difusão de suas obras [...]. (THÉ, 2010, p. 110).

Garcia (2012) destaca que a formação no instituto foi relevante para a seus alunos, que entraram no mercado de trabalho e tiveram a oportunidade de contato com a arte num período em que ainda não existiam faculdades de arte cênica ou de cinema em Fortaleza. É o que indica, por exemplo, o relato de uma ex-aluna (coletado por Garcia, em sua pesquisa), que se deslocou de Porto Alegre para estudar no IDM: “Ter a oportunidade de cursar cinema e teatro gratuitamente com grandes mestres como Orlando Senna, Rui Guerra, Zé Celso Correa, Ismail Xavier, entre outros, era uma alternativa ímpar para mim. Os aprendizados foram os melhores possíveis” (p. 13).

Assim como a história do IDM foi praticamente esquecida, a despeito de sua importância, sua produção teve o mesmo destino, pois

não houve a construção do acervo dos filmes realizados ao longo dos seus sete anos de funcionamento. Sobre alguns dos filmes produzidos pelos “filhos do Dragão”, Lúcio (2010, p. 66-67) cita Silas de Paula (2006, p. 47) que, em levantamento realizado por solicitação da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, elencou filmes em película, realizados no Ceará, que contaram com a participação de alunos do IDM:

*A Ostra e o Vento*, dirigido por Walter Lima Júnior, *Corisco e Dada*, dirigido por Rosembeg Cariry, *Bocageo Triunfo do Amor*, dirigido por Djalma Lomoji, *Credi-me* dirigido por Bia Lessa, *Oropa, França, Bahia*, dirigido por Gláuber Filho, *O Amor Não Acaba às 15h30* e *Iremos à Beirute*, dirigidos por Marcus Moura, *Tangerine Girl* de Liloye Boubli, *Campo Branco*, dirigido por Telmo Carvalho, *Milagre em Juazeiro*, dirigido por Wolney Oliveira, *O Último Dia de Sol*, dirigido por Nirton Venâncio e *Bella Donna*, este último um longa dirigido por Fábio Barreto [...].

Embora tenha sido um empreendimento de grande vulto, movimentando o mercado de cultura local e sendo fomentado por intelectuais e artistas locais e de fora, o IDM arrefeceu com as mudanças das políticas e não compilou suas produções para alcance das gerações futuras e da população local. Percebe-se, assim, que a manutenção de atividades voltadas para a produção cinematográfica local fica, muitas vezes, à mercê das mudanças de gestão, não se configurando como política de Estado. Como ainda não é visto como área prioritária, o cinema regional fica restrito a projetos esporádicos do governo o que impossibilita a continuidade de ações importantes, como essa aqui descrita. Esse “descaso” se reflete na pequena produção de filmes cearenses e na falta de divulgação dessas produções dentro e fora do estado. Apesar disso, Garcia (2012, p. 12) considera que: “o Instituto Dragão do Mar de fato teve uma importância muito grande na capacitação e profissionalização dos alunos que passaram por lá. Consequentemente isso impacta diretamente o audiovisual cearense, e indiretamente a cena cinematográfica nacional.”

Alguns filmes de realizadores cearenses chegam ao grande público por meio de pequenas produtoras, que conseguem “furar o esquema” atualmente imposto pelo mercado exibidor, com produções que conquistam reconhecimento em festivais. É o caso, por exemplo, da Cariri Filmes, dirigida pelo cineasta Rosemberg Cariry; da Estação Luz, que produz filmes com temáticas espiritualistas (*Bezerra de Menezes* – 2008, *As Mães de Chico Xavier* – 2011, *Bate coração* – 2019, entre outros, além da coprodução de *Chico Xavier* – 2010)<sup>8</sup>; e da Alumbramento<sup>9</sup>, um coletivo de criação de filmes formado por seis jovens diretores, Ivo Lopes Araújo, Pedro Diógenes, Guto Parente, Caroline Louise e os irmãos Luiz Pretti, Ricardo Pretti, que, em 2016, contava com um acervo de 10 longas e 30 curtas-metragens. *Estrada para Itahaca* – 2010, Melhor Filme na Mostra de Cinema de Tiradentes; *Comos punhos cerrados* – 2014, melhor filme no Festival de Cinema Luso-Brasileiro, em Portugal, no Festival Cine//B, no Chile, e no TRANS-CINEMA Festival Internacional de Não-Ficção, no Peru; e *A morte de Pérola* – 2014 são algumas das produções do grupo, premiadas em festivais nacionais e internacionais.

A importância atribuída ao cinema do Ceará por esses e outros realizadores parece, portanto, sobreviver às dificuldades e descontinuidades experimentadas pela produção cinematográfica naquele estado. Levar filmes cearenses para a escola é uma forma de contribuir para a valorização dessa produção e, principalmente, para a formação de espectadores mais sensíveis à diversidade de temas, de olhares e de opções estéticas e narrativas, que constitui, em última instância, o melhor do cinema brasileiro.

---

8. A maior parte dos filmes da Estação Luz são dirigidos por Glauber Filho, alguns em parceria com Joe Pimentel ou Halder Gomes – todos cearenses.

9. Cariri Filmes: <http://www.caririfilmes.com.br>; Estação Luz: <http://www.estacaoluzfilmes.com.br>; Alumbramento: <http://www.alumbramento.com.br/>. Acesso em: 20 mar. 2016.

## CINEMA FORA DO EIXO: OS ÚLTIMOS CANGACEIROS<sup>10</sup>

**Sinopse oficial:** Durante mais de meio século, Durvinha e Moreno esconderam sua verdadeira identidade até dos próprios filhos, que cresceram acreditando que os pais se chamavam Jovina Maria da Conceição e José Antonio Souto, nomes falsos sob os quais haviam reconstruído suas vidas. Durvinha e Moreno fizeram parte do bando de Lampião, o mais controverso líder do cangaço. A verdade só foi revelada quando Moreno, então com 95 anos, resolveu dividir com os filhos o peso das lembranças e reencontrar parentes vivos, entre eles seu primeiro filho.

Nesse filme, Wolney Oliveira retoma o tema do cangaço, mobilizando diferentes tipos de recursos para colocá-lo em debate. Questionando abertamente a premissa de verdades históricas, o diretor usa, de forma indistinta, sem indicação de fonte, imagens de arquivo, em cor original e colorizadas, imagens ficcionais (fragmentos de filmes nacionais), fotojornalismo, fotografias de família, jornais de época, análise de historiadores e relatos pessoais memorialísticos de pessoas que viveram o período do cangaço em diferentes condições e posições.

O filme traz depoimentos de homens e mulheres que integraram bandos de cangaceiros, por opção; relatos dolorosos de mulheres violentadas e obrigadas a seguir o grupo para preservar a própria vida ou a vida de seus familiares; testemunhos da extorsão e da violência a que eram submetidos os moradores das cidades por onde passavam os bandos, assim como dos que viram de perto ou foram vítimas da

---

10. Direção: Wolney Oliveira; Produção: Margarita Hernández; Fotografia: Eusélio Gadelha; Edição: Mair Tavares e Daniel Garcia; Gênero: Documentário; País: Brasil; 2011; Duração: 79 min; Elenco: Jovina Maria da Conceição, José Antonio Souto. Prêmios: Melhor longa-metragem Ibero-Americano – Docs DF, 2012 no Festival Internacional de Documentários da Cidade do México; 3º Prêmio-Troféu Coral de Documentário no 33º Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano de Havana, Cuba, 2011; Melhor Documentário – Festival Internacional de Cine Santa Cruz-Fenavid, Bolívia, 2013; Melhor longa-metragem pelo Júri Popular no 5º Festival de Cinema de Triunfo 2013, Brasil; Melhor longa-metragem pelo Júri Popular e Melhor Longa-Metragem – RECine 2012 – Festival Internacional de Cinema de Arquivo, Brasil; Prêmio Cibervoto, Portal de Fundação do Novo Cinema Latino-Americano (FNCLA); Menção Especial do Júri no 8º Amazonas International Film Festival, Brasil, 2011.

crueidade com eram tratados os cangaceiros (e todos que com eles colaborassem), por parte dos fazendeiros e policiais que os combatiam. Com essas opções estéticas e narrativas, Wolney não apenas diversifica fontes, diversifica fundamentalmente os ângulos a partir dos quais se pode olhar um tema já bastante abordado no cinema nacional, e oferece ao espectador a possibilidade de escolher seu mirante e de tirar suas próprias conclusões.

Como não poderia deixar de ser, há no filme forte presença do tema da memória, explorado com consistência e delicadeza pelo diretor, quando equipara depoimentos e documentos. Percebe-se essa opção no confronto entre a fala mansa e doce de Antônio e a descrição, com bases em notícias de jornais e outros depoimentos, de crimes cometidos por ele e seu bando. Há também um confronto evidente quando o diretor coloca as lembranças de Antônio e Durvinha em diálogo com relatos de alguns de seus conterrâneos e contemporâneos e com registros encontrados em documentos históricos. O discurso polissêmico e polifônico sobre a trajetória desse casal do cangaço aborda também a condição de opressão das mulheres cangaceiras, iguais na luta e na morte, mas subjugadas nas relações amorosas.

Nas lembranças dos cearenses, nas informações e dados de outras fontes, o filme ressignifica, de um modo muito particular, marcas identitárias configuradas, fundamentalmente, no encontro do cinema com os cantadores das feiras nordestinas e suas narrativas de cordel.

## PROPOSTA DE ATIVIDADE

Discutir e avaliar o valor de verdade de cada uma das fontes utilizadas por Walney Oliveira para contar a história de Antônio e Durvinha e do cangaço. Colocar em debate as trajetórias da memória e do esquecimento. Ampliar a polissemia e a polifonia que caracterizam o filme, colocando as escolhas estéticas e narrativas do diretor em diálogo/confronto com outras formas narrativas adotadas em outros filmes brasileiros sobre o cangaço. Propor aos espectadores que construam

sua própria narrativa sobre o cangaço, em “escritas” pessoais em vídeo, texto, imagem fixa ou canção, tomando como referência distintas fontes de memória (fotografias, documentos históricos, narrativas de cordel, documentários, cancionário popular, entre outras).

## REFERÊNCIAS

AVELAR, I. *Biblioteca Latino-Americana: dos meios às mediações* (1986), de Jesús Martín-Barbero. *Revista Forum*. Outro Olhar, 29 jul. 2011. Disponível em <http://www.revistaforum.com.br/idelberave-lar/2011/07/29/biblioteca-latino-americana-dos-meios-as-mediaco-es-1986-de-jesus-martin-barbero/>. Acesso em: 24 abr. 2016.

DÍDIMO, Marcelo. *O cangaço no cinema Brasileiro*. São Paulo: Annablume, 2010.

GARCIA, C. C. *Filhos do Dragão: o impacto do Instituto Dragão do Mar no Audiovisual do Ceará*. 2012. TCC. Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos. Orientação: Valdir Baptista. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARQUES, F. Dois dragões e o desafio de alavancar a produção cultural. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 9 mar. 2013. Caderno 3.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. RJ: Editora da UFRJ, 2003.

OTTE, G.; VOLPE, M. L. Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 18, jan./jun., p. 35-47, 2000.

THÉ, N. *O dragão devorado: a educação profissionalizante em cultura como fomento à economia criativa – o caso do Instituto Dragão do Mar*. 2010.

Dissertação de Mestrado. Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedades. Orientação: Prof. Dr. Geovani Jacó de Freitas. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

VIEIRA, M. D. S. *O cangaço no cinema brasileiro*. 2007. Tese (Doutorado em Multimeios do Instituto de Artes da Unicamp). Orientação: Prof. Dr. Március C. S. Freire. Unicamp, Campinas, 2007.

# ARTIMANHAS DA MORAL, ARMADILHAS DO CAPITAL COMENTÁRIOS SOBRE *NUNCA ME SONHARAM*, DE CACAU RHODEN

Isaac Pipano

## APRESENTAÇÃO

Existem filmes que, pela eficácia discursiva e passional de suas narrativas, tornam-se como que blindados à crítica. Ou, que são só passíveis de crítica se assumimos o risco de nos tornarmos pessoas terríveis e insensíveis aos olhos comovidos do mundo que há. Acontece de alguns desses filmes irretocáveis, que nos nutrem como vitaminas de esperança, serem dirigidos por instituições financeiras, embora tais não constem nos créditos com aquela função – mas elas aparecem, invariavelmente, em algum momento após os nomes da equipe técnica. *Nunca me sonharam* (2017), de Cacau Rhoden, é um desses filmes. O documentário é movido por uma missão: de modo panorâmico, mostrar jovens do ensino médio brasileiro, em meio aos tantos entraves e obstáculos ligados à educação pública, com os medos e angústias próprios dessa fase esmagadora, lidando com a expectativa de um porvir e da imposição de “ser alguém” pela ordem imposta. Explorando intensamente a diversidade de paisagens, corpos e testemunhos, o filme pretende dar conta de um problema de escala nacional. Problema que encontra sua origem no artigo 205 da Constituição Federal, como a montagem sinaliza ao introduzir a cartela de abertura, enquanto soa um tradicional alarme escolar anunciando o intervalo ou a hora de ir

embora: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Instala-se o problema: a legislação brasileira assegura ser um direito inalienável de cada cidadão o acesso à educação, cabendo sua plena execução ao Estado e às famílias. O filme não tardará em nos demonstrar que tal projeto tem sido realizado de maneira insuficiente, alimentando a impressão de que é preciso o desenvolvimento de novas posturas pedagógicas que acolham as vozes dos estudantes em sintonia com a comunidade.

### **A FORMA DEFORMA: EMOÇÃO E APELO**

Do ponto de vista formal, *Nunca me sonharam* é inócuo. Ostentando todos os artificios ajustados às publicidades de instituições financeiras (adiante veremos que tal aproximação não é meramente estilística...), o documentário recorre a numerosos efeitos e marcas de linguagem para erigir uma atmosfera humanista e delicada com os sujeitos que apresenta: planos em câmera lenta, saturação e contraste *flat*, corpos adequadamente iluminados, movimentos de câmera apurados. A fotografia está em plena harmonia com os formatos adotados pelos filmes institucionais contemporâneos, intensificada pelo uso da trilha sonora – uma melodia clássica executada por violinos, contrabaixo e *cellos* –, na extensão dos quase 90 minutos de duração. Ininterrupta, de tom pomposo, a trilha colabora para a criação de um clima melancólico, reforçado pelo uso descomedido da câmera lenta e dos movimentos de câmera sobre muitas das paisagens filmadas – os urubus do mercado *Ver-o-peso*, em Belém do Pará; as estradas de terra por onde os estudantes marcham em direção à escola, no Piauí ou Ceará; ruas, parques, quadras, salas de aula, festas, centros comerciais, zonas rurais, numa profusão de territórios, no Rio de Janeiro ou São Paulo. Forma branda que atende exemplarmente a todos os pré-requisitos do que se ambiciona de uma elegante peça publicitária. A música atravessa

toda a estrutura do filme, arranjado em oito capítulos: “Tempestade e Trovão”, “a Chave”, “Nunca me sonharam”, “Grades”, “Utopia”, “Orquestra” e o derradeiro “Tâmaras”.

Na primeira parte, “Tempestade e Trovão”, é notável o esforço de *Nunca me sonharam* em nomear o indefinível: a adolescência e juventude enquanto uma força extemporânea, rito de passagem entre a infância e a vida adulta. Ou, “juventudes”, como propõe a antropóloga Regina Novas num dos testemunhos que concede ao filme. Enquanto as / os especialistas (pedagogas, psicanalistas, economistas, agentes culturais, diretoras escolares, professoras) meditam sobre tais juventudes como períodos de ruptura, dor e transformação; as adolescentes expõem juízos divergentes entre si, explicitando a heterogeneidade de opiniões que compõem essa miríade de corpos, evadindo às tentativas de classificação. O que é comum a essa juventude fustigada é o desejo que sua voz seja ouvida, súplica ao qual o filme supostamente acolhe à medida que empresta tempo de tela para que, individualmente, cada uma das garotas e garotos possam falar. É aí novamente que a representação instala suas estruturas: pois, se, pretensamente, o filme parece aludir a uma heterogeneidade vocal, apostando numa polifonia geográfico-étnico-política de estudantes, no cerne da diversidade; a montagem, em sua articulação tríplica, tratará de constranger esses matizes à apenas um discurso unívoco. Discurso que é extrafílmico e encontra na multiplicidade das falas estudantis os argumentos incorporados para dar solidez ao seu posicionamento ético e crítico.

A montagem vertical, em tríplica, administra o tom homogêneo de *Nunca me sonharam* com todo seu alcance: planos de cobertura que revelam os distintos “Brasis” onde vivem as / os jovens, entre bairros populares, regiões metropolitanas, favelas, subúrbios, zonas rurais; depoimentos e testemunhos de curtíssima duração, picotados para se encaixar nos temas de cada uma das respectivas partes; e a música insistente que “acama” as imagens e comentários, tornando-os anestesiados, introjetando efeitos emocionais espetacularizantes em discursos já saturados. Há toda uma estratégia de intensificação passional que agrupa as narrações, por vezes complicadas, dessa juventude,

genuinamente expressa por cada estudante, projetando um sentimento de comiseração e piedade, imbuído de um espírito solidário e irreparavelmente cristão. É preciso que façamos alguma coisa, todos, juntos, imediatamente, é o que o filme frisa através da forma a cada plano que introduz, sempre como se fosse o mesmo, idêntico ao anterior e ao subsequente.

O tom dramático do título – que não deixa de ter apelo –, retirado do depoimento de um dos estudantes, coopera para a reunião e integração das camadas sonoras e imagéticas, coincidindo com o verniz moralista com o qual o documentário é tingido desde seus minutos iniciais, e do qual não se desvencilhará jamais: “Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo um professor, nunca me sonharam sendo um médico. Eles não sonhavam, não me ensinaram a sonhar, tô aprendendo a viver, também, praticamente só”. O depoimento é acompanhado por planos que mostram o trajeto do estudante Felipe de Lima, de sua casa modesta em direção à escola na cidade de Nova Olinda, no interior do Ceará, caminho percorrido ora de bicicleta, ora a pé, ora numa caminhonete com dezenas de outras e outros que, assim como ele, precisam aprender a viver só. Câmera lenta, planos estáticos e meticulosamente bem enquadrados, além da trilha que se esmera em sua melodia tocante, forjam uma cena de profunda comoção. Ainda, a sequência é posterior ao depoimento de uma professora que comenta ser frequentemente necessário travar um combate contra as famílias dos estudantes, uma vez que muitas delas desvalorizam o papel da educação nas trajetórias pessoais. Sem explorar o comentário da professora, que demonstra maior complexidade do que o filme apresenta, reduzido a exatos vinte segundos; a sequência do rapaz que nunca fora sonhado ilustra “fielmente” o argumento da especialista, com todas as artimanhas características de uma forma cinematográfica que se esforça em cativar o espectador ao ponto de adesão sem suspeitas daquilo que oferece enquanto experiência sensível. Pois, para filmes como *Nunca me sonharam*, a imagem é uma superfície insuficiente. Sua potência visual e sonora não está à altura daquilo que o filme pretende, portanto só lhe resta acrescentar

camadas e camadas de informações e conteúdos, inchando-o argumentativamente. Busca perene pela imagem-total cuja aparição pretende restituir uma imagem que represente e dê conta do todo.

## IMAGEM, REPRESENTAÇÃO E OS ESTEREÓTIPOS DA VERDADE

Em Juazeiro do Norte, Ceará, a estudante Vitória Santos Lima se queixa da configuração escolar e seu cotidiano tedioso, entre as mesmas quatro paredes monótonas. Eis que então ela formula a imagem de um gênio que subitamente aparece para atender ao seu pedido excêntrico, fazer das quatro paredes a cada dia uma nova paisagem: “o professor vai falar sobre órgãos, aí aparece lá a parede dentro do corpo humano. Sobre a caatinga, aí na paisagem aparece tudo sobre a caatinga. Porque você não ia só escutar o professor falando, você ia ver”. O cinema, essa espécie de gênio, atende ao pedido da menina: subitamente, um corte seco dá lugar ao plano de uma caatinga. Mas, *Nunca me sonharam*, que mais do que se contentar com a representação, tira dela sua potência, não nos deixa ver, tampouco ouvir. Imediatamente após o corte, os violinos golpeiam agora uma melodia árida, reiterada pelas imagens de mulas e o sol escaldante que produz um *flare* na objetiva. Tudo colocado de modo a intensificar não a caatinga como um bioma de clima semiárido, com sua característica vegetação de folhas secas e uma enorme diversidade animal, vegetal, humana. É a caatinga já identificada e sobredeterminada pela representação, com signos estereotipados e clichês audiovisuais que a apresentam segundo determinado regime simbólico. A tela-sala-de-aula de Vitória, que no final das contas está reivindicando a presença do mundo atravessando os muros da escola, encontra uma imagem cristalina, transparente e indefectível. Imagem-modelo do cinema.

Valendo-se de estratégias como a descrita acima, *Nunca me sonharam* perfila um jogo de oposições, entre as frustrações e sucessos individuais, expostas por cada um dos micro comentários estudantis; e a submissão dessas vidas ao enunciado extrafílmico que o orienta.

Neste jogo, o filme constrói um caminho argumentativo que vai dessa juventude como tempestade e trovão para uma imagem formulada por um dos professores, que a associa às tâmaras, com a qual o documentário encerra sua narrativa épica. As tâmaras, comenta o professor, são plantadas para serem colhidas somente cem anos mais tarde. Os frutos, portanto, não são vistos pelas mãos que aterram as sementes, são como que deixadas ao porvir, anunciando um novo dia. A retórica do sonho como um projeto do amanhã, sonho como uma expectativa de futuro, permeia todo o filme: “muito sonho, muita ideia e pouca gente escutando para realizar”, comenta o diretor teatral, escritor e cineasta Marcus Faustini em seu depoimento. Para o filme, o que a educação brasileira – mas não apenas ela, também os pais, comunidades e o conjunto da sociedade, de modo geral – tem feito com os estudantes, é nada mais que o apagamento sistemático de todo desejo de sonhar. Na perspectiva de Cristian Dunker, outro dos especialistas consultados, há uma operação sobre os estudantes que produz um “encurtamento dos sonhos”, estreitando seu horizonte de possíveis. Porém, se os sonhos estão sendo interditados, o filme maneja habilmente seu discurso introduzindo um coeficiente de transformação em seu desfecho, anestesiando os sentidos. As sequências finais agregam imagens dos estudantes em marcha, enquanto vocês em *off* apontam a mudança, já em curso: a hora é agora, nada os impedirá de transformar o país. São as tâmaras, os corpos que perpetrarão um ponto de desvio no estado de coisas, cujas ações talvez não sejam percebidas agora, no tempo presente, mas brotam como um legado deixado para o amanhã. Nessa narrativa, o intenso agora é irremediavelmente abandonado, tendo no filme uma perspectiva quase oracular, que acaba por invalidar a imediatez e concretude daquelas mesmas vidas não sonhadas, hoje.

## SONHOS SEQUESTRADOS: A MÃO INVISÍVEL DO MERCADO

“Quem é que sequestra os sonhos dos jovens?”, se pergunta o professor Fernando Cássio, em crítica sobre o filme publicada na revista *Carta Educação*<sup>1</sup>. É aqui então que as coisas se complexificam. Todas as entrevistas de *Nunca me sonharam* foram realizadas com estudantes provenientes de oito estados brasileiros. Não por mera coincidência, os mesmos estados que têm parcerias com o Instituto Unibanco, financiador do documentário, através de seu projeto pedagógico, *Jovem de Futuro*<sup>2</sup>. Como sublinha Fernando Cássio, não são claras as informações sobre os modos como a parceria público-privada entre a instituição e as escolas acontecem, embora uma ligeira pesquisa percorrendo sites e *blogs* regionais mostre claramente que a larga maioria delas mantém vínculos diferenciados com a instituição. Em alguns casos, esse liame é mais explícito, como as escolas que adotam integralmente a metodologia do projeto promovido pelo Instituto Unibanco. Entretanto, no documentário, as motivações que levaram à escolha de determinadas escolas e estados em detrimento de outros é naturalizada, como um fator aleatório, quase como se derivasse apenas

---

1. Ver: Fernando Cássio, “Nunca me sonharam e o sequestro das histórias” in: *Carta Educação*, 06 de set. de 2017. Disponível em: <<http://www.cartaeduacao.com.br/artigo/nunca-me-sonharam-e-o-sequestro-das-historias/>>. Acesso em: 25 jan. de 2019.

2. O Instituto Unibanco foi criado em 1982 com o objetivo de promover as ações e os investimentos sociais do banco, expandindo sua atuação na educação formal a partir de 2003. Como meta central, o Instituto ambicionava que suas tecnologias se transformassem em políticas públicas, culminando com a criação do *Projeto Jovem de Futuro* (PJF), em 2007, que atuou em unidade de ensino médio, de forma experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte, o projeto-piloto foi aplicado em 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 25 do Rio Grande do Sul. Já em 2009, o *Jovem de Futuro* se expandiu para mais 41 escolas do estado de São Paulo. Em 2011, as unidades participantes da fase experimental tornaram-se as primeiras a cumprir todo o ciclo do Ensino Médio sob a ação do *Jovem de Futuro* e deram subsídio para a validação do projeto e para sua aplicação em larga escala, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e cinco Secretarias Estaduais de Educação, como política pública estadual de ensino no Ceará, em Goiás, no Mato Grosso do Sul, no Pará e no Piauí. Segundo o Instituto Unibanco, o *Jovem de Futuro* visa à melhoria do Ensino Médio público. Cf. Raquel Caetano e Vera Peroni in: Vera Peroni (Org.), *Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 89–107.

de uma tentativa maior de acolher a diversidade regional brasileira. A representação é hábil em naturalizar o contingente, universalizando o arbitrário, sem o enunciar.

Em consonância com o que argumenta Vera Peroni<sup>3</sup>, o que filme não menciona, mas deixa entrever, é uma ação já em curso, na qual há uma redefinição do papel do Estado nas relações entre público e privado que incide imediatamente nos processos de democratização da educação. Ainda com Peroni, tais práticas têm se concretizado em múltiplas direções, mas fundamentalmente na maneira diretiva como instituições financeiras vem implementando projetos de gestão escolar baseados em princípios corriqueiros na lógica mercantil, definindo o conteúdo da educação e também suas frentes de formação. É o caso do convênio estabelecido pelo *Jovem de Futuro*<sup>4</sup>, ao encampar já algumas dezenas de escolas do ensino médio no Brasil, atuando diretamente nas discussões políticas que envolvem uma controversa reforma das bases curriculares<sup>5</sup>. Dois dos conselheiros de governança do Instituto Unibanco, os economistas Ricardo Henriques e Ricardo Paes de Barros, ambos presentes ao longo de toda a duração de *Nunca me sonharam*, no “papel” de especialistas (e não funcionários do banco) convivem com a esfera pública, atuando na formulação e implementação de políticas, participando em setores de competência estratégia no governo federal, tais como institutos de pesquisa, secretarias e outras pastas<sup>6</sup>. No filme, entretanto, ambos aparecem apenas como econo-

3. Vera Peroni, “A atuação do Instituto Unibanco em escolas de ensino médio no Brasil: implicações para a democratização da educação” in: *9º Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP)*. Montevideu, 26 a 28 de julho de 2017.

4. “O Programa Jovem de Futuro parte do diagnóstico de que o problema está na gestão da escola, considerada ineficiente e ineficaz, e propõe a Gestão Escolar para Resultados (GEpR), que adota sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação e a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, com objetivos orientados para os resultados na aprendizagem”. Disponível em: <<http://www.portalinstitutounibanco.org.br>>. Acesso em: 12 fev. de 2019.

5. Cf. Vera Peroni, *Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil*, Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

6. Raquel Caetano e Vera Peroni, “Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública” in: Vera Peroni (Org.).

mistas, desvinculados de suas posições na empresa financiadora do documentário, ao lado de outros agentes que não possuem vínculos estreitos com a instituição, naturalizando o jogo das vozes democráticas, munindo-se apenas do valor que o saber especializado desses profissionais oferece, invisibilizando os laços de ingerência privada na “negociação” do que é de interesse e natureza do bem público.

Com uma metodologia fundamentada na ideia de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, o *Jovem de Futuro* almeja aumentar os níveis de desempenho das escolas frente às pesquisas federais, elevando o coeficiente de cada unidade, a partir de uma mudança radical da organização social escolar, baseando-se em princípios e todo um vocabulário herdado pelo mundo econômico e administrativo, transposto sem tradução para a escola, ignorando a dimensão democrática como uma de suas mais importantes premissas. A partir disso, o Instituto Unibanco assume a gestão da escola, cabendo à direção, coordenação pedagógica e corpo docente, sua mera execução. De acordo com a fórmula, basta seguir o modelo implementado pelo Instituto Unibanco, com atenção ao seu sistema de gerenciamento, monitoramento e avaliação – curiosamente, criado também pela própria instituição – para auferir os níveis ambicionados. Se algo falha e as metas estipuladas não são alcançadas, as escolas recebem sanções. Não nos deteremos em tais pormenores, mas parece válido sublinhar que, ao aderir ao programa, as escolas recebem uma quantia de cem reais por estudante, anualmente, num ciclo limitado a três anos<sup>7</sup>. No caso de uma má gestão, evidenciada por resultados inferiores ao estipulado pelo manual de aplicação do projeto, a sanção incide na redução proporcional do valor ofertado “por cabeça” estudantil: no primeiro ano, o aporte financeiro é reduzido a 50%; no segundo, subtrai-se 75% e, no terceiro, encerra-se o ciclo e contrato com a instituição financiadora. Peroni é taxativa em sua análise, argumentando se o que vem acontecendo nesse sistema não é efetivamente a “compra da escola pública” que, após ser sucateada pela ausência sistêmica de investimentos

---

7. *Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Paulo: Oikos, 2015, p. 89–107. Cf. Ibid.

estatais, encontra na alternativa privada um mísero recurso para sanar problemas imediatos ligados à infraestrutura e à sua economia interna. A privatização ocorre, finalmente, de forma enviesada nos espaços onde as escolas estão no limite de sua existência e funcionalidade material, abrindo brechas para que o mundo mercantil a invada, instale sua cosmologia capitalista (com seu vocabulário técnico, sistemas de ranqueamento, *gadgets* e planilhas) no centro das metodologias e práticas de ensino.

Ora, e o que isso tem a ver com o cinema, propriamente? Nada: se ignorarmos que *Nunca me sonharam*, filme que pretende discutir o problema da educação pública e a vida dos jovens no Brasil, foi patrocinado pelo Instituto Unibanco (que agora sabemos ter um interesse específico no assunto...). Um pouco mais: se levarmos em conta os aspectos formais do filme, sua indexação com toda uma lógica do marketing que associa as formas de vida aos paradigmas da boa representação baseada nos modelos de superação e sucesso, incluindo o espectador no grande círculo da moral, nutrido por fé e devoção às imagens. Tudo: ao entender como o filme tem sido agenciado por uma rede de interesses que o situa como uma constatação definitiva, em imagem, do estado de coisas da educação brasileira, tomado como peça exemplar em reuniões de governança e deliberação quanto aos rumos e políticas a serem perpetradas, em larga escala.

É o dado fundamental que acrescenta Fernando Cássio em sua crítica, na medida em que o filme transcende os limites do quadro e tem sua circulação efetivamente intercedida pelo princípio de certa funcionalidade com fins econômicos. É quando as imagens se convertem em dados e estatísticas como justificativas para ações no mundo concreto. Contudo, isso não se dá de maneira declarada, em sua forma mais opaca, no sentido em que argumenta a pesquisadora Amaranta César ao inventariar a existência de certas imagens e seus modos de circulação para além do espectro cinematográfico.

Amaranta narra como as imagens de indígenas, quilombolas e movimentos sociais, que se valem de câmeras em situações de extrema violência, revelam seus corpos no calor de cenas de combate e

exterminio, para então dar a ver aquilo que a macro-história persevera em encobrir<sup>8</sup>. Tais imagens, posteriormente, são como peças-chave em ações judiciais, utilizadas como testemunhos que denunciam as forças táticas da polícia, de mercenários ou de outros grupos que representam poderes paralelos. Neste caso, as imagens têm uma espécie de sobrevivência que engaja sua articulação à rede estético-política da qual provêm, arrastando nesse gesto também todo o difícil paradoxo que instaura a crença nas imagens e a permanente dúvida que nos impõem, entre a superfície que mostra e tudo aquilo que agenciam como expectativa de um olhar. No entanto, oposto ao modo como *Nunca me sonharam* articula sua narrativa, Amaranta César está longe de qualquer sintoma de entendimento da imagem como superfície reflexa do mundo. O que aquelas cenas apresentam é justamente o engajamento do corpo à câmera, com toda a fricção produzida entre as vidas ali disputadas com o aparato tecnológico e seu próprio regime de ordenação, funcionamento e visibilidade. Se o real brota como um vestígio ineludível às imagens documentais, sua validade não se conforma pela premissa da veracidade ou de uma continuidade sem diferença entre o mundo vivido e o mundo filmado, mas justo pela cisão entre tais mundos e pelo corpo que se vê amplificado em seu acoplamento maquínico com o cinema, fazendo implodir cenas e situações nas quais as imagens não são meros signos do real, mas são o próprio real em produção, na ordem do acontecimento<sup>9</sup>. É algo próximo ao que fala

---

8. Ver: Amaranta César, “Que lugar para a militância no cinema brasileiro? Interpelação, visibilidade e reconhecimento” in: *Revista ECO-Pós*, v. 20, n. 2, p. 118, 2017: “Chegamos a um ponto em que parece importante, então, perguntar não apenas o que pode o cinema pelas lutas políticas e as urgências do presente, mas o que podem, pelo cinema, os movimentos das mulheres, dos pobres, dos periféricos, dos grupos oprimidos, enfim, que estão hoje a filmar”.

9. As investigações de Amaranta César têm sido exemplares desse tipo de abordagem que se debruça sobre as imagens como gestos implicados às lutas por direitos, em defesa da vida, numa perspectiva que renova a tradição do documentário militante, com atenção às questões macropolíticas. Seus artigos têm expressado uma enorme inquietação diante de um conjunto de filmes contemporâneos (como *Na missão com Kadu*, 2016, de Alano Benfica, Kadu Freitas e Pedro Maia; e *Martírio*, 2016, de Vincent Carelli, Ernesto de Carvalho e Tita), os quais procuram demonstrar como, nesse corpo fílmico, ocorre um modo de engajamento da produção das imagens que não é mais tão-somente da ordem da explicitação de situações de extrema violência, nas quais a vida se vê no limite de sua sobrevivência, o que seria adequado ao regime representativo,

Jean-Louis Comolli, quando diz que “um filme é feito de brechas por onde sobra o vento do real, corrente do ar do inconsciente”<sup>10</sup>. Nada é mais distante do mundo imaginado por *Nunca me sonharam*, onde as imagens estão a (des)serviço do mercado, como ótimas operadoras financeiras, justamente por fazer desaparecer insistentemente os fios que ligam o filme às práticas políticas e econômicas que o retroalimentam, dando-nos um mundo artificialmente construído – arditosamente, sem a exposição de tais artifícios.

Assim, *Nunca me sonharam* pode transcender o espaço da crítica e do cinema para ser introduzido em seminários como o *Desafios Curriculares do Ensino Médio: Flexibilização e implementação*, organizado também pelo Instituto Unibanco pouco tempo após seu lançamento, no qual o Governo Federal, gestores de redes estaduais, institutos e fundações empresariais, Conselho Nacional de Educação, sistema S, editores de materiais didáticos estiveram presentes. Ao longo do evento, o documentário torna-se o modelo perfeito para a justificativa metodológica do projeto *Jovem de Futuro*, declaradamente colocado pelo economista Ricardo Henriques, superintendente-executivo do Instituto Unibanco e que, curiosamente, coassina o argumento do roteiro de *Nunca me sonharam*. Finalmente, retornamos à pergunta: quem é

---

unicamente. Não são imagens que nos chocam e, pela explicitação de uma realidade asfixante, nos engajam na formulação de soluções coletivas para o enfrentamento dos poderes. São corpos-câmeras que nos repositionam em meio a uma série de lutas e situações de conflitos, com os quais somos propriamente solidários, embora não sejamos necessariamente as vítimas diretas, dando-nos a ver cenas de disputas nas quais “sobrevive-se” com as imagens. A respeito dessas análises, recomenda-se a leitura de Amaranta César, “Sobreviver com as imagens: o documentário, a vida e os modos de vida em risco” in: *DEVIRES - Cinema e Humanidades*. v. 10, n. 2, p. 19, 2013 e Amaranta César, “Que lugar para a militância no cinema brasileiro? Interpelação, visibilidade e reconhecimento” in: *Revista ECO-Pós*. v. 20, n. 2, p. 101-121, 2017.

10. “A ilusão não tem necessidade de ser denunciada para atingir seu fim, a irrupção de um real que a destrói e ao mesmo tempo a sacraliza. Poderíamos até nos perguntar – talvez – se a desconstrução da ilusão não tem por finalidade impedir ao espectador a possibilidade de tocar como reais os limites do engodo. É quando vemos que não vemos, quando escutamos que não escutamos. Essa situação não é simulável. Ela só é formadora porque surge de maneira involuntária (como a memória involuntária de *Em busca do tempo perdido*, não seria nada, nem existiria, se fosse calculada e comandada)”, Jean-Louis Comolli, “Algumas notas em torno da montagem” in: *DEVIRES - Cinema e Humanidades*. v. 4, n. 2, 2007.

que sequestra os sonhos dos jovens? Entre outros agentes do mundo contemporâneo, o capitalismo financeiro que encontra em suas instituições – os bancos – uma das suas formas mais bem-acabadas de investimento sobre o desejo, capturando-o e dele nutrindo-se. São os bancos alguns dos sequestradores: os mesmos bancos que, apoiados pelo cinema e o regime de representação, podem, eventualmente, dirigir filmes.

Quer dizer, aqui, há todo um esforço forjado pela representação ao, primeiramente, tomar os depoimentos dos estudantes como modelos em torno de uma unidade discursiva elaborada pelo documentário, carregada pela forma monotemática publicitária, com seus coloridos próprios; para, em seguida, fazer com que a circulação do filme torne-se o centro de debates que têm interesses concretos na administração e gestão da educação brasileira. Mas, para tanto, é preciso que o filme se desvincule dessas políticas, que ele instaure toda uma premissa guardada pela “objetividade” – saberes especializados dos entrevistados, dados concretos das vidas de professores e estudantes, ampla variedade de espaços e territórios filmados – associada à mais alta mobilização dos afetos morais de sua audiência. É preciso invisibiliza a mão que vincula as imagens ao poder – e tocar fundo, no âmago, no coração da sensibilidade.





CONFIRA OS OUTROS TÍTULOS DA COLEÇÃO

**Um Vaga-Lume *Suspende O Céu*:  
o “Taller de cine para niños” de Alicia Vega**  
Verônica Pacheco de Oliveira Azeredo

**Narrativas de si mediadas pelo cinema: a experiência de  
realização audiovisual em uma biblioteca escolar da rede  
municipal de ensino de Belo Horizonte**  
Ana Paula Soares da Silva Gomes

**Cinema na escola do Vidigal:  
elaboração de memória e luta da favela**  
Marta Guedes

**As imagens precárias: uma leitura da produção audiovisual  
realizada por jovens em regimes socioeducativos**  
Bruno Teixeira Paes

**Narrativas da juventude do Quilombo Mato do Tição:  
vozes, imagens e sons de jovens quilombolas**  
Alexia Melo

**A produção de presença negra na formação de professores pelos  
olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul**  
Fábio José Paz da Rosa

**Cinema Skholeiro: experimentação do tempo  
infância na educação infantil**  
Daniele Grazinoli

**Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes  
do Colégio Pedro II com obras contemporâneas**

Greice Cohn

**O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa:  
Uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910 – 1960)**

Luani de Liz Souza

**Narrativas de experiências com o cinema: reflexões  
sobre uma trajetória docente em formação**

Valdenir Taveira Batista

**Abecedário sobre escutas no cinema percursos  
de criação cinematográfica com estudantes da educação  
básica na perspectiva da diferença**

Glauber Resende Domingues

**O que pode uma escola?  
Gestos pedagógicos e cinematográficos em foco**

Andreza Berti

**Isso que não se vê - teorias para cinema e educações**

Isaac Pipano

**Cinema e Contra-Monumentos: inventários e cartografias  
com olhares (im)possíveis (pesquisa-intervenção em  
Ouro Preto, MG - 2017-2022)**

Arthur Medrado

**Imagens da Pedagogia: uma genealogia das relações  
entre cinema e educação no Brasil**

Marcio Blanco

**Fora do Quadro: discursos sobre educação e cinema  
(Argentina e Brasil - 1910/1940 e 1990/2010)**

Ana Lúcia de Faria e Azevedo

**Cinema Brasileiro e Distribuição Educativa: Uma cartografia  
dos cinemas localizados em Universidades Públicas**

Cíntia Langie

**Pedagogias da animação: professores criando filmes  
com seus alunos na escola**

Joana Sobral Milliet

**INESquecíveis Memórias Pedagógicas**

Org. Verônica Pacheco de Oliveira Azeredo e Miguel G. Arroyo

**Agonística do olhar, agonística das imagens: um espectador  
de filmes entre a montagem, o documental e a história**

Pedro Felipe de Araújo

**Cinema no Brejo - experiências de criação com os espaços em  
processos de formação audiovisual no Maciço de Baturité/CE**

Leonardo Câmara

**Cinemas Comunitários Feministas na América Latina:  
contribuições para repensar experiências pedagógicas com  
cinema**

Maíra Norton

**Memória e criação na direção de fotografia audiovisual**

Rogério Luiz Oliveira

**CINEDUC: história e memória**

Marialva Monteiro

FORMATO *16x23cm*

MIOLO *Papel Pólen Soft 80g/m<sup>2</sup>*

CAPA *Papel Supremo 250g/m<sup>2</sup>*

TIPOGRAFIA *Adobe Caslon Pro 11/15*

IMPRESSÃO *Gráfica Multifoco*



Acesse às  
imagens  
coloridas



ISBN 978-65-5611-171-1



9 786556 111711 >