

CADERNOS, 
ProCine

Cinema, Educação e Infância

Raquel Costa Santos
Macelle Khouri Santos
Eder Amaral
(Organizadores)



3

CINEMA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA



UESB

Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



**Governo do
Estado da Bahia**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretor da Edições Uesb

Cássio Marcílio Matos Santos

Editores

Yuri Chaves S. Lima

Jacinto Braz David Filho

Comitê Editorial

Alba Benemérita Alves Vilela (DS II/Jequié)

Cássio Marcílio Matos Santos (Edições UESB/Vitória da Conquista)

Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA/Vitória da Conquista)

Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX/Vitória da Conquista)

Iara do Carmo Callegaro (DTRA/Itapetinga)

Jacinto Braz David Filho (Edições UESB/Vitória da Conquista)

José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH/Vitória da Conquista)

Mauro Pereira de Figueiredo (DFZ/Vitória da Conquista)

Nilton César Nogueira dos Santos (DS I/Jequié)

Yuri Chaves Souza Lima (Edições UESB/Vitória da Conquista)

PROGRAMA DE CINEMA E AUDIOVISUAL DA UESB (PROCINE UESB)

Coordenação

Milene de Cássia Silveira Gusmão

Vice-coordenação

Raquel Costa Santos

Caderno Cinema, Educação e Infância

Organização

Raquel Costa Santos

Macelle Khouri Santos

Eder Amaral

Projeto editorial e coordenação editorial

Raquel Costa Santos

Revisão de linguagem e normalização técnica

Raquel Costa Santos e Eder Amaral

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Juliane Brito Scoton

Capa

Ana Luiza Sousa Dias e Danilo Pereira da Silva

Ilustrações

Jéssica Lima e Thays de Cássia Rocha

Raquel Costa Santos
Macelle Khouri Santos
Eder Amaral
(Organizadores)

CINEMA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA



Vitória da Conquista - BA
2020

Permitidos acesso, reprodução e difusão, integrais ou parciais,
em diferentes meios e formatos, desde que citados fonte e autores.

A produção desta publicação foi custeada com recursos do Convênio 769377/2012,
PROEXT - MEC/SESu, conforme Regulamento Nº 02 – da publicação de livros
custeados pelo(s) autor(es), organizador(es) e/ou órgãos financiadores.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C517

Cinema, educação e infância / Raquel Costa Santos, Macelle
Khoury Santos, Eder Amaral. (Organizadores). - - Vitória da Conquista:
Edições UESB, 2020.

(Série Cadernos ProCine, v. 3).
102 p.
ISBN 978-65-87106-06-9

1. Cinema. 2. Cinema – Memória. 3. Cinema e Audiovisual.
I. Santos, Raquel Costa. II. Santos, Macelle Khoury. III. Amaral, Eder. IV. T.

CDD: 791.409

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone/fax: 77 3424-8716 - Estrada do Bem-
Querer, km 4 – Módulo da Biblioteca, 1º andar, 45031-900 – Vitória da Conquista-BA
Site: www2.uesb.br/editora - e-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
<i>Raquel Costa Santos</i>	
<i>Eder Amaral</i>	
A educação como estratégia de preservação do cinema.....	11
<i>Rosália Duarte</i>	
Por que o Brasil não foi capaz de estabelecer políticas públicas de produção audiovisual para crianças nos anos 2000?	19
<i>Marcus Tavares</i>	
O cinema como potencializador do estigma da colonização: uma análise prática da <i>hipótese-cinema</i>	27
<i>Raquel Pacheco</i>	
A inocência trágica: representações da infância no Neorealismo Cinematográfico Italiano.....	41
<i>Euclides Santos Mendes</i>	
<i>Incêndios: infância e infantia</i>	53
<i>David Kennedy</i>	
<i>Walter Kohan</i>	
Ensaio fotográfico Instinto.....	65
<i>Lara Torres</i>	
Prática de cinema Cineclube e cinefilia	71
<i>Marialva Monteiro</i>	

Análise fílmica	
O curta-metragem <i>Vincent</i> a partir dos princípios da poética do filme.....	81
<i>Maria Andreia dos Santos</i>	
Perfil biográfico	
Hilda Soares e a formação do espectador	89
<i>Raquel Costa Santos</i>	
Entrevista - Eileen Sanabria Herrera	
Audiovisual e infância:	
o intercâmbio solidário pela Rede e Plataforma UNIAL	95
<i>Macelle Khouri Santos</i>	
<i>Raquel Costa Santos</i>	

Apresentação

Raquel Costa Santos¹
Eder Amaral²

No âmbito de atuação do grupo de trabalho integrante do Programa de Cinema e Audiovisual (ProCine) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a relação entre cinema, educação e infância tem sido objeto caro de reflexão, discussão e ação, nas três dimensões da cultura universitária, a extensão, a pesquisa e o ensino.

Na extensão, essa investida se dá especialmente por meio de projetos do programa Janela Indiscreta Cinema e Audiovisual, que nasceu em 1992, tendo, em parte dessa trajetória, sobretudo na última década, uma concentração de esforços nesse sentido. Na pesquisa, somam-se aquelas vinculadas ao grupo “Cinema e audiovisual: memória e processos de formação cultural” e ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, bem como as que são/foram desenvolvidas pelos membros do ProCine como mestrados e doutorandos de programas de outras instituições. No ensino, as iniciativas estão ligadas principalmente a disciplinas oferecidas no curso de graduação em Cinema e Audiovisual.

A relação temática também comparece entre as principais preocupações do ProCine UESB, trazida em seminários, exposições, produções audiovisuais³ e, agora, neste caderno temático. Ele expressa não apenas a inserção do grupo de trabalho em redes colaborativas de pessoas e instituições, mas também algumas das reflexões nesses espaços/desses agentes no que concerne a um dos temas da triangulação ou à relação entre dois ou os três deles. Trata-se de uma coletânea de textos, em diferentes formatos, elaborados e/ou cedidos para os fins deste caderno, por pesquisadores, professores e ex-alunas, que, gentilmente, colaboraram com mais este empreendimento, coletivo na origem e no destino.

“Se o cinema privilegiar apenas sua dimensão industrial – que é necessária, mas não suficiente –, os filmes produzidos por essa indústria serão

- 1 Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Analista universitária da UESB, atuando como coordenadora do Janela Indiscreta Cinema e Audiovisual, vinculado, como programa de extensão, à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e, como Coordenação de Difusão e Exibição do Núcleo Audiovisual Jorge Melquisedeque, ao Curso de Cinema e Audiovisual.
- 2 Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
- 3 Todas as ações do ProCine podem ser conferidas no site www2.uesb.br/procine.

tidos, muito provavelmente, como objetos efêmeros a serem consumidos e, em seguida, descartados". É assim que Rosália Duarte nos convida ao desafio de inverter a tendência corrente, fazendo da educação um território de exploração criadora e preservação do cinema. Como que em diálogo, Marcus Tavares nos pergunta "Por que o Brasil não foi capaz de estabelecer políticas públicas de produção audiovisual para crianças nos anos 2000?", ao passo em que alerta: "Privar crianças de uma política pública de produção audiovisual de qualidade estética, política e ética é privar crianças da história delas, dos outros, da sociedade em geral.". Com questões sobre a relação de crianças e jovens com o consumo e a produção audiovisual em tempos de tecnologia digital, Raquel Pacheco acompanhou uma oficina de cinema e educação desenvolvida por uma associação brasileira numa favela carioca, com base na pedagogia e na metodologia do projeto "Cinema, cem anos de juventude", da Cinemateca Francesa, e traz uma análise a partir da pesquisa de campo por ela realizada.

Mais dois textos fecham a seção de artigos, desta vez com análises baseadas em produções fílmicas que trazem relação com a infância em algumas das suas incontáveis vertentes possíveis. Na companhia de Rossellini, De Sica, Zavattini e Visconti, Euclides Santos Mendes faz um panorama da filmografia neorrealista italiana, traçando – com a argúcia que cabe à crítica de inspiração baziniana – uma constelação de infâncias forjadas no cinema que sobrevém à Segunda Guerra Mundial na Itália e na Alemanha. Já David Kennedy e Walter Kohan, a partir da enigmática asseveração de que "a infância é uma faca presa na garganta", que "não pode ser facilmente removida", recolhem do impactante filme canadense *Incêndios* (Denis Villeneuve, adaptação da peça homônima do libanês Wajdi Mouawad) os elementos para uma concepção trágica – no mais preciso sentido – da infância.

Outras cinco seções temáticas nos apresentam, sob formas e conteúdos diversos, saberes e fazeres na relação entre cinema, audiovisual, educação, formação cultural e infância. Entre a hesitação e o gesto aberto para o mundo, a imagem fotográfica acorre como sopro singelo no ensaio de Lara Torres, cuja força advém do impreciso querer. Desdobrando e ampliando o horizonte formativo proporcionado pelo cinema, Marialva Monteiro relata experiências cinéfilas e cineclubistas que se coadunam no "ritual íntimo e coletivo" da vocação cinematográfica e se alternam aos modelos disciplinares comumente impostos pela educação formal. Maria Andreia do San-

tos traz, com detalhes de uma leitura audiovisual técnica e estética, suas impressões sobre *Vincent*, curta-metragem em *stop motion* de Tim Burton. Perfil biográfico, numa merecida homenagem, traz um recorte de histórias e memórias de Hilda Azevedo Soares, pioneira e referência em ações de cinema e educação no Brasil. Macelle Khouri Santos e Raquel Costa Santos encerram o caderno entrevistando Eileen Sanabría Herrera, coordenadora da Rede Universo Audiovisual da Infância Latino-Americana e Caribenha (UNIAL) e da Plataforma UNIAL, que integram o Instituto Cubano de Pesquisa Cultural Juan Marinello, vinculado ao Ministério de Cultura de Cuba. Vale dizer que as ilustrações da publicação foram feitas por uma aluna, Jéssica Lima, e uma ex-aluna, Thays de Cássia Rocha, do curso de Cinema e Audiovisual da UESB.

Celebrando a importância da experiência coletiva na construção das nossas maneiras de pensar e de perceber essa aliança entre a experiência cinematográfica, a prática educacional e esse singular modo de habitar a vida que constitui a infância, esperamos que este caderno encontre abrigo para além dos nossos próprios olhares.

A educação como estratégia de preservação do cinema¹

Rosália Duarte²

Quero argumentar aqui que, do meu ponto de vista, a educação é uma das melhores estratégias a serem empreendidas para a preservação do cinema. Para que minha argumentação possa ser acompanhada [...], quero primeiro definir os termos que vou utilizar; assim, estabeleceremos um patamar comum entre nós e tentaremos evitar mal-entendidos.

No dicionário, preservar significa “pôr ao abrigo de algum mal, dano ou perigo futuro; defender; resguardar”. Educação tem muitas definições; pretendo utilizar, nesta nossa conversa, a definição de Émile Durkheim (2010), considerado um dos pais da Sociologia: para ele, educação é socialização, e socialização é processo de transmissão de conhecimentos, valores e normas sociais, das gerações mais velhas para as gerações mais novas. Para Durkheim, a educação era a condição básica para a preservação das sociedades; sem ela, todas as conquistas e patrimônios acumulados pela humanidade se perderiam a cada nova geração que chegasse. É através da socialização que aqueles que integram o mundo social apresentam a cultura – ou as culturas, se preferirmos – aos recém-chegados, e é esse o processo que transforma seres biológicos em sujeitos sociais. Esse processo não acontece de uma única vez, nem em um único lugar ou a partir sempre das mesmas pessoas; ao contrário, a educação ocorre ao longo de toda a vida, de maneira mais e menos formal, em todos os espaços sociais por onde transitamos, e muitos são os agentes que lhe dão forma e sentido. Chamamos de instâncias de socialização as instituições mais diretamente envolvidas nesse processo: família, escola, igreja, grupo de pares, ambientes de trabalhos e também a mídia.

O que é comum às instâncias de socialização é o fato de todas atuarem, permanentemente, na tensão entre conservar e transformar; assim, no interior dessas instituições, tradição e inovação convivem e lutam entre si. É pre-

1 Este texto foi originalmente apresentado no IV Fórum da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino), durante a 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto-MG, em junho de 2012, reproduzido no catálogo impresso do evento (p. 112-115) e gentilmente cedido pela autora para publicação neste caderno, tendo passado aqui por pequenas adequações para padronização técnica com relação ao conjunto desta obra.

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio.

ciso conservar para preservar as conquistas das gerações anteriores, para colocar ao abrigo de danos o que foi construído, para que não se tenha que recomeçar tudo a cada nova geração que chega. Mas, se só se preservar o instituído, não haverá lugar para o instituinte, para a inovação, a mudança, o que provocaria estagnação social e aniquilamento cultural; assim, é preciso também transformar, que significa dar forma nova ao que já existe, modificar, gestar o novo. Essa é a dinâmica fundamental da educação: uma dinâmica que é interna às instituições, cujo conteúdo está na sociedade da qual elas fazem parte.

A cultura é, então, a matéria-prima da educação. Cultura é entendida, aqui, a partir da definição do antropólogo Clifford Geertz (1978): como totalidade organizada e organizadora de padrões de comportamento; sistemas organizados de crenças, práticas e símbolos significantes; cultura é a condição essencial da existência humana e base principal de sua especificidade. Para Geertz, somos animais inacabados e incompletos e só nos completamos e acabamos através da cultura; não de uma cultura qualquer, mas de formas altamente particulares de cultura: a javanesa, a italiana, a brasileira, a de classe alta, a de classe baixa, a acadêmica, a comercial e assim por diante.

Na dinâmica de conservar e transformar, a educação seleciona da cultura aquilo que deve ser preservado – portanto, ensinado – e abandona o que considera que pode ou deve ser esquecido. O critério fundamental utilizado na seleção do que deve ser ensinado é a legitimidade social – de um modo geral, é ensinado aquilo que é socialmente valorizado.

Assim, por exemplo, o currículo escolar, ou seja, a forma final e estruturada do conteúdo que deve ser ensinado na escola é o resultado desse processo de seleção: na escola, ensina-se o que é considerado legítimo socialmente. A legitimação de conhecimentos e de valores é o resultado da luta de forças que tem lugar no interior da sociedade – de uma forma geral, os que têm mais poder vencem essa luta e definem o que deve e o que não deve ser ensinado às novas gerações. Um bom exemplo disso foi a crítica violenta e virulenta ao livro *Por uma vida melhor* (AGUIAR et al., 2011), voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse livro, os autores afirmam a legitimidade da cultura oral adquirida pelos não letrados e defendem que as diferenças entre a linguagem falada pelos não letrados e pelos que dominam a norma culta são ambas legítimas. Portanto, essas diferenças não podem justificar a discriminação e a inferiorização social dos que não dominam a

forma adequada de falar. Para os autores desse livro, o acesso à norma culta é um direito e uma necessidade, mas há legitimidade também nas culturas que não seguem essa norma. Outro exemplo é a polêmica em torno do kit anti-homofobia, que mobilizou um grande número de opositores que sequer sabiam do que se tratava.

Quebrar valores estabelecidos, propor outros e questionar a legitimidade do que é ensinado implicam, quase sempre, lutar pela legitimação do que é deixado fora do currículo, o que se aplicaria a todos os “currículos” das diferentes instâncias de socialização. No que diz respeito à educação, de forma geral, mudar é sempre mais difícil do que conservar o estabelecido.

Mas vocês devem estar se perguntando: o que isso tem a ver com o cinema? Vou entrar nesse tema considerando dois aspectos. O primeiro deles diz respeito ao cinema. O cinema está perdendo seu lugar como fonte de conhecimento, conseqüentemente perdendo sua legitimidade social. A padronização é a morte da arte; a sobrevivência de qualquer forma de arte implica, fundamentalmente, cultivar a diversidade. A legitimação progressiva de um dado padrão estético-narrativo e a forte vinculação disso ao que é definido como bom, em geral, levam à progressiva desvalorização de tudo que rompe com o padrão, nesse caso, do que é realizado a partir da adoção de formas diversificadas do fazer artístico. O cinema-padrão, ao mesmo tempo em que atende ao que, supostamente, seria o gosto padrão, estimula esse gosto, compondo, assim, um círculo vicioso que torna desnecessárias e irrelevantes outras formas de fazer cinema, o que, certamente, poderá levar ao seu aniquilamento enquanto patrimônio cultural. Nessas circunstâncias, a luta pelo sucesso pode significar o desaparecimento ou, pior, a desimportância. Se não se renovar, se não estimular novas formas de fazer, o cinema vai perder, inclusive, os que apreciam a forma padrão, pois o “sempre mais do mesmo” também esgota o interesse. Se, em nossa cultura, a arte é algo a ser preservado e protegido, produtos industriais são tidos como descartáveis. Se o cinema privilegiar apenas sua dimensão industrial – que é necessária, mas não suficiente –, os filmes produzidos por essa indústria serão tidos, muito provavelmente, como objetos efêmeros a serem consumidos e, em seguida, descartados.

O outro aspecto disso é a educação. Como falei antes, a educação seleciona da cultura aquilo que nesta é valorizado, e o produto dessa seleção é o que será transmitido às novas gerações. A arte é, sem dúvida, um valor na

cultura em que vivemos. Basta ver o lugar ocupado pelos museus de arte, o preço das obras nos leilões e a forte presença delas em empresas e residências dos que dirigem a economia do país. As pessoas que têm formação estética, ou seja, os que aprenderam e dominam os conceitos que nos habilitam a reconhecer e apreciar obras de arte e a fazer julgamentos estéticos, em geral, ocupam postos mais altos na hierarquia social. As instâncias de socialização reconhecem isso, de forma mais ou menos consciente, e, por essa razão, tendem a transmitir os conhecimentos e valores ligados à arte. As artes plásticas e a literatura nunca deixaram de figurar nos currículos escolares e são reconhecidas como importantes mesmo nas classes sociais que têm pouco ou nenhum acesso a elas.

O cinema já foi visto por essas instâncias como essencial para a formação das novas gerações – ir ao cinema e frequentar clubes de cinema era uma prática extremamente valorizada nos processos de transmissão de conhecimentos, seja na escola, nas famílias, nas fábricas, nas igrejas. Parece-me que isso vem mudando. Certamente, há muitos fatores envolvidos nessa mudança, mas, a meu ver, parte disso se deve ao fato de o cinema ter perdido reconhecimento junto aos que educam, o que faz com que seja visto como um produto como qualquer outro, portanto menos importante face ao conjunto do que é considerado essencial para a educação dos mais jovens. Com a perda progressiva de sua legitimidade como fonte de conhecimento, o cinema pode deixar de figurar entre os elementos da cultura que merecem ser colocados ao abrigo da extinção e de danos futuros, isto é, preservados. É um equívoco da educação, sem dúvida, mas também um equívoco dos que fazem cinema e, principalmente, dos que o financiam, pois, ao deixar de investir na experimentação, na inovação e na diversidade, podem condená-lo a morrer como forma de arte.

Nos estudos que fizemos sobre a relação de crianças e jovens com o cinema, vimos que eles têm muito interesse por filmes, gostam muito de ver filmes e os vêem em grande quantidade, na televisão, no computador e em DVD; muito raramente em salas de projeção. Na maioria dos casos, esse interesse não se converte na capacidade de julgar, no desenvolvimento de critérios mais elaborados de avaliação de qualidade e na vontade de conhecer. De um modo geral, eles gostam do que já conhecem e têm pouca disposição para entrar em contato com o que foge ao padrão estabelecido.



Além disso, espectadores que não têm oportunidade de vivenciar o cinema nas condições mais adequadas para sua fruição tendem a transferir para a relação com o cinema seus modos de ver televisão, associados, em geral, à experiência de fragmentação e de atenção intermitente. Dar por visto algo de que só viu um pequeno fragmento assim como dedicar uma atenção flutuante ou intermitente ao que está sendo exibido são práticas comuns entre espectadores de televisão. Não são práticas negativas, ruins ou perniciosas em si mesmas, nem significam ausência de pensamento ou de reflexão, como se costuma supor; são apenas práticas mais adequadas à linguagem e à estética televisivas do que à linguagem e à estética cinematográficas. A transposição pura e simples dos modos de se relacionar com a televisão para a relação com o cinema acarreta perdas, pois tira do espectador a oportunidade de perceber e fruir as diferenças existentes entre ambos.

O amor pelo cinema, no sentido de uma filia que leva não apenas a ver, mas também a conhecer e apreciar, não se desenvolve sozinho; ao contrário, é construído quase sempre pela mediação de adultos que reconhecem o valor dessa arte e, por isso, entendem que ela precisa fazer parte da vida cultural das novas gerações. A existência do cinema depende da formação de espectadores, e esta está diretamente ligada à atuação dos que educam.

A educação em geral – e, em especial, a educação escolar – é um espaço privilegiado para a formação do gosto estético e, portanto, para preser-

vação de todas as formas de arte. Essa é a principal razão pela qual precisamos continuar investindo em projetos que aproximem as instituições de ensino e o cinema e exigir políticas públicas de difusão do cinema, que democratizem a distribuição de filmes, valorizem a formação estética e ampliem o acesso a salas de cinema.



Bibliografia

AGUIAR, Carolina Amaral de et al. *Por uma vida melhor*. São Paulo: Global, 2011. (Coleção Viver, Aprender, v. 2/Multidisciplinar).

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Hedra, 2010.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Por que o Brasil não foi capaz de estabelecer políticas públicas de produção audiovisual para crianças nos anos 2000?

Marcus Tavares¹



Em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi promulgada como lei internacional. Trata-se do documento, no âmbito dos direitos humanos, mais aceito na historiografia mundial; um marco ratificado por 193 países, incluindo o Brasil, que, além de garantir os direitos já estabelecidos anteriormente², traz à tona, pela primeira vez, o que Monteiro (2006) chama de *direitos-liberdade*, em contraposição aos chamados de *direitos-proteção*. A criança³ passa a ser vista como um cidadão pleno, que precisa de atenção e proteção, devido à sua imaturidade e fragilidade, mas que, desde seu nascimento, adquire também outros direitos, como qualquer outro ser humano.

Nesse sentido, as crianças não têm somente o direito a moradia, saúde e educação,

1 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor da rede Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC-RJ) e da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-Rio). Gerente de Formação de Professores da Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP/TV ESCOLA).

2 O século XX é marcado pela ratificação de três documentos internacionais – Declaração de Genebra (1924), Declaração dos Direitos da Criança (1959) e Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) – que demarcam a mudança de pensamento e de reorganização do lugar da criança, em relação aos direitos, na sociedade contemporânea. Monteiro (2006) conclui que, na Declaração de Genebra (1924) e na Declaração dos Direitos da Criança (1959), a preocupação dos formuladores centrou-se, basicamente, numa ideia de defesa e proteção da criança, da garantia de direitos, tais como moradia, socorro, atenção e alimentação.

- 3 Este estudo trabalha com a definição de criança e adolescente estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- 4 A declaração é fruto de um encontro promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no qual foram discutidos o papel desempenhado pelos meios de comunicação na sociedade, sua influência, especialmente sobre crianças e jovens, o direito de expressão e formas de assegurá-lo. Partiu-se do princípio de que toda pessoa humana tem direito à liberdade de expressão e que a garantia desse direito implica liberdade de acesso à informação de todos os tipos, liberdade e condições de interferir e criticar o modo como a informação é veiculada e também de produzir informações.
- 5 Souza (2006) resumiu política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

mas o direito de liberdade de pensamento e expressão, de acesso à informação e a materiais qualificados produzidos pelos meios de comunicação. Esse direito corrobora com uma reflexão sobre a produção e a qualidade de conteúdos audiovisuais para tal faixa etária que já vinha sendo debatida desde o início da década de 1980, com a Declaração de Grunwald⁴. A Convenção instiga os países signatários a promoverem políticas públicas⁵ consequentes e duradouras na área, para, efetivamente, assegurar o direito já estabelecido. Mas, por vezes, a elaboração de políticas públicas fica refém de dados e fatos concretos que fazem ou não com que tomadores de decisão sigam adiante na formulação e na implementação de ações.

De acordo com Canela (2009), há duas questões que, por si sós, já justificam a necessidade de tal política: a centralidade da mídia no dia a dia das crianças, mídia aqui entendida como uma das mais importantes instituições de socialização; e a influência que essa socialização produz. Quanto à centralidade da mídia, afirma que basta consultar pesquisas mundiais e nacionais que mostram e ratificam que crianças dedicam um tempo cada vez maior à interação com os meios de comunicação; que a socialização pela imagem é mais convidativa do que com qualquer outra mídia; e que o acesso aos meios digitais e audiovisuais está mais democrático. Quanto à influência, destaca que não faltam pesquisas que mostram o poder da socialização, seja de forma positiva ou negativa. A influência é inegável.

Como pondera Canela (2009), os resultados de pesquisas – tanto em relação à centralidade quanto à influência – trazem, portanto, evidências contundentes do lugar da mídia e, no caso específico deste trabalho, do audiovisual no cotidiano das crianças. Mas esses resultados – ora positivos ou negativos – não podem ser o fiel da balança entre o agir ou não. Podem e devem ser parâmetros para a definição dos critérios de qualidade, de investimento e orientação por parte da política pública de um Estado.

Privar crianças de uma política pública de produção audiovisual de qualidade estética, política e ética é privar crianças da história delas, dos outros, da sociedade em geral. É não tomar para si – os adultos – a responsabilidade pela proteção, mas também, e principalmente, pela promoção das futuras gerações.

Há política pública no Brasil?

Pesquisa qualitativa realizada junto a 30 representantes de diferentes segmentos da cadeia de produção audiovisual brasileira e análise de docu-

mentos oficiais sobre o tema⁶, tomando como base os estudos de Bauer (2002), evidenciaram a existência de quatro impasses na construção de uma política pública de produção audiovisual para crianças. São eles: o impasse na garantia dos direitos das crianças; no comprometimento do mercado e do Estado; no investimento educacional; e na participação da sociedade civil.

Os quatro impasses indicam que o entendimento que o Brasil (Governo Federal, mercado e sociedade civil) tem da necessidade de se criar uma política pública de produção audiovisual para criança está aquém do que se espera de um país (que deve estar) comprometido com suas crianças. A criação de uma política pública nessa área só se tornará real à medida que Governo Federal, mercado e sociedade civil, de forma coordenada, compreenderem que:

- a) Crianças têm direito a uma mídia de qualidade e diversificada. Não se trata de uma benesse do Estado, de um capricho da sociedade civil ou de uma concessão do mercado. Trata-se de direito. A luta não envolve apenas reconhecimento e aplicabilidade de direitos, mas uma (re)orientação de como governos, sociedades e mercados devem olhar, conceber e produzir para a criança. Os direitos desse público não podem ser ignorados e/ou se tornarem monopólio daqueles que concentram o poder econômico, político e midiático. As poucas ações pontuais, assinadas e/ou apoiadas pelo Governo Federal, nos primeiros anos 2000, resultaram de iniciativas pessoais que, atuando nas “brechas” da administração pública, levaram consigo a bandeira da criança, mas sem que isso tenha resultado em uma política de Estado. Não se trata de defender uma sanha regulatória autoritária em favor da criança, com definições de conteúdo, como marca registrada de um partido, mas, sim, de defender um comprometimento do Estado brasileiro para com o seu papel de garantir e promover direitos às crianças;
- b) A produção audiovisual de qualidade para criança pode e deve ser vista como uma indústria criativa forte, contribuindo, inclusive, para uma retroalimentação da cadeia de produção audiovisual nacional e abrindo divisas econômicas. Se essa produção depender do contexto comercial, sabe-se que não vai deslanchar por si só. Não há recursos publicitários, avisa o mercado. Nesse contexto, o Estado brasileiro tem que interferir. Deve criar mecanismos para assegurar a produ-

6 Esta pesquisa resultou na tese de doutorado *Impasses na construção da política pública de produção audiovisual para crianças e adolescentes nos anos 2000* (TAVARES, 2013), sob orientação da professora Rosália Duarte.

ção de qualidade para as crianças, não por uma questão autoritária, mas pelo seu poder constituído pela sociedade; mecanismos que não apenas guardem e protejam o mercado cultural, mas que deem respostas à sociedade, que, ao fim e ao cabo, é quem subsidia, com os impostos, as políticas públicas. O estabelecimento de cotas e linhas próprias e contínuas de financiamento para a produção audiovisual voltada para as crianças é boa alternativa. A política de incentivo governamental à produção audiovisual brasileira, ao longo dos anos 2000, deixa claro que boa parte do que foi produzido para o setor resultou de investimentos diretos e/ou indiretos do próprio poder público. Pois bem: se são os cofres públicos, fruto dos impostos da sociedade, que financiam as produções audiovisuais brasileiras; se há um entendimento do mercado da importância de se investir na cultura brasileira, no sentido de “formar plateia”; se há uma compreensão de vários setores de que a produção audiovisual nacional de qualidade pode contribuir para uma boa constituição de conhecimentos e valores entre as crianças; se a produção de mídia de qualidade para crianças está garantida em legislações das quais o Estado brasileiro é signatário; e se, ainda, a produção audiovisual é (consenso entre todos os setores) uma indústria estratégica no cenário mundial, por que há uma resistência do poder público federal no sentido de oficializar, defender, promover e fiscalizar uma política pública de audiovisual para crianças, de forma contínua e sistemática? Nesses primeiros anos 2000, é fato que houve avanços, principalmente no que diz respeito à aprovação e à regulamentação da nova lei de TV por assinatura, mas nada específico para o público de crianças. O Estado deve se incutir de seu poder constituinte para apontar, cobrar e fiscalizar ações, investimentos, comprometimentos e retornos do mercado para com a sociedade. O Estado não pode estar a serviço do mercado nem contra ele, mas, sem dúvida, deve estar a favor dos interesses reais da sociedade, especificamente das crianças;

- c) A produção audiovisual voltada para crianças é um investimento necessário do ponto de vista educacional, uma área estratégica e prioritária. A linguagem audiovisual não apenas encanta e diverte, mas tem um poder grande na promoção de valores e conhecimentos. Ao que parece, o Governo Federal, nos anos 2000, não conseguiu visua-

lizar a linguagem audiovisual para além da formação educativa em sentido estrito. As ações foram muito tímidas. É como se a linguagem audiovisual não fizesse parte da constituição de conhecimentos e valores de crianças e do processo educativo/educacional. O papel da TV Escola, por exemplo, criada em 1996, de dialogar, prioritariamente, com professores é legítimo, mas extremamente limitado. Exemplos internacionais mostram que a pasta da educação de outros países encara a linguagem audiovisual como área estratégia e prioritária. É curioso que o Ministério da Educação não teve projeto ou intenção de, ao menos, preocupar-se com o desenvolvimento de pesquisas sobre a importância e o impacto dos meios de comunicação no aprendizado das crianças. Não há como ignorar a linguagem audiovisual e sua contribuição no investimento educacional das crianças. As universidades precisam participar desse processo;

- d) Não há alternativa: a construção de uma política pública brasileira de produção audiovisual para criança, no âmbito do Governo Federal, só vai ser realidade, de fato e de direito, se for uma aspiração/cobrança da sociedade. É evidente que tudo não depende apenas de uma adesão ampla, maciça e irrestrita da sociedade. Não se pode ser ingênuo. Há interesses de mercado e políticos em jogo. Mas, na realidade dos anos 2000, a voz da sociedade, diferentemente de outros tempos, tem peso. Porque, em última instância, além de ser composta de cidadãos de direitos, a sociedade é composta de cidadãos clientes/consumidores, que são, cada vez mais, peça fundamental de toda a engrenagem. Sem a sociedade, a cadeia econômica, política e social não funciona. A questão é: como fazer com que a sociedade entenda a necessidade dessa luta, ou seja, traga para si, aproprie-se desse entendimento e se organize em torno dela? Eis o grande desafio. Concordo com Priolli (2000) quando ele diz que a mídia não é um problema para a sociedade. Na verdade, é vista, muitas vezes, como a solução, a partir do momento em que ela se coloca ao lado das reivindicações dos cidadãos. Mas não podemos esquecer que essa mídia, como aponta Manuel Castells (2009), só coloca em discussão o que lhe interessa; e que, no Brasil, portanto, é ela que controla o poder. O nó não é fácil de ser desfeito. Há saídas? Algumas tentativas. Há instituições liturgicamente idôneas que vêm contribuindo para impulsionar um novo olhar da sociedade frente

aos meios de comunicação, frente aos seus abusos e retóricas, em que o lucro/capital fala mais alto. Pode-se destacar o Ministério Público, a Justiça Federal e as instituições/organizações – brasileiras e internacionais – voltadas, inclusive, para a defesa e a promoção das crianças. Há também um cenário aparentemente mais aberto à participação da sociedade, com o advento da internet, das redes sociais e da democratização e acesso aos meios de comunicação. A atual sociedade tem, em suas mãos, ferramentas/brechas para fazer valer, se quiser, de forma muito mais uníssona, seus anseios e desejos. Há que instigar cidadãos. Há que mostrar os mecanismos, as brechas e os direitos que lhes cabem. A garantia, a promoção e a proteção dos direitos das crianças são grandes desafios. Pessoas e instituições já perceberam que a luta exige a participação ativa e qualificada da sociedade civil na criação, no acompanhamento, na discussão e na fiscalização do processo de implantação de políticas públicas.



Bibliografia

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: _____; GASKELL G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANELA, Guilherme. Meios de comunicação e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. In: *Infância & Consumo: estudos no campo da comunicação*. Brasília: ANDI – Instituto Alana, 2009.

CASTELLS, Manuel. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

MONTEIRO, Lígia Cláudia Gonçalves. *Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. 2006. 370 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2006.

PRIOLLI, Gabriel. Antenas da brasilidade. In: BUCCI, E. (Org.). *A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TAVARES, Marcus Tadeu de Souza. *Impasses na construção da política pública de produção audiovisual para crianças e adolescentes nos anos 2000*. 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O cinema como potencializador do estigma da colonização: uma análise prática da *hipótese-cinema*

Raquel Pacheco¹

Atualmente, crianças e jovens estão submersos num mundo digital e tecnológico, deixaram de ser apenas espectadores e consumidores de conteúdos audiovisuais e passaram a ser também produtores. Essa é uma nova realidade, nunca antes vivida, com a qual estamos todos aprendendo a lidar, a gerir e a digerir. Pode ser uma oportunidade para expressar a criatividade, mudar a lógica de poder e emancipar crianças e jovens, mas também pode ser vista como uma ameaça a essa mesma lógica de poder, que tenta, a todo custo, manipular a nova relação de crianças e jovens com os mecanismos de produção audiovisual e os *media* de uma maneira geral. Não há dúvidas de que as mídias digitais fazem parte do dia a dia da maior parte das crianças e jovens, e elas utilizam essas tecnologias para comunicar, consumir, aprender, interagir e criar (ELEÁ; MIKOS, 2017).

O campo do cinema e educação também está inserido nessa nova lógica de poder. Se, durante décadas, o cinema foi trabalhado como uma linguagem e/ou ferramenta para educar crianças e jovens, sendo como arte ou como um formato midiático, atualmente essa nova realidade tecnológica e digital mudou a relação das crianças e jovens com o cinema. Dados das nossas pesquisas (PACHECO, 2016) e também de outros pesquisadores mostram que crianças e jovens raramente costumam ir às salas de cinema e, quando vão, na maioria das vezes, é para assistir a filmes que investiram um grande capital financeiro em publicidade, que, neste momento, é a engrenagem que movimenta esse público jovem de suas casas até as salas de cinema. Essa nova geração, geralmente, prefere assistir a filmes, trechos de filmes, séries, vídeos do YouTube e outros conteúdos audiovisuais através das minúsculas telas dos seus celulares, em qualquer lugar, na hora em que apetece e sem formalidades.

Então, surge um pânico entre aqueles que estudam, trabalham e amam o cinema, pois, segundo o acima descrito, logo em breve o cinema como arte vai acabar por falta de público; daqui a 20 anos, quem vai ao cinema assistir a um filme de au-

1 Pós-doutoranda pelo Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve (CIAC) e pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), em Lisboa, Portugal. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa. Coordenadora do projeto e da plataforma de cinema e educação Primeiro Plano – o espectador em construção (primeiroplano.ciac.pt).

tor, por exemplo? Esse é um dos principais motivos que levam hoje a Comunidade Europeia a investir na formação de públicos e em literacia fílmica através de projetos que valorizam o cinema como forma de arte junto a crianças e jovens. Segundo essa lógica, muito fortalecida principalmente na França, por meio de projetos e consórcios organizados e desenvolvidos pela Cinemateca Francesa e por Alain Bergala e disseminados pelo mundo ocidental, o trabalho realizado com o cinema em contextos educativos é pensado como uma forma de transmitir uma cultura cinematográfica do cinema como arte que é passada de geração para geração.

Este texto pensa o cinema e educação a partir do paradigma das tecnologias digitais. Analisamos os dados obtidos durante o trabalho de campo que desenvolvemos acompanhando uma oficina de cinema e educação implementada numa favela do Rio de Janeiro, por uma associação brasileira que trabalha com a pedagogia e a metodologia do projeto "Cinema, cem anos de juventude", da Cinemateca Francesa. Investigamos como o cinema dentro do contexto observado pode ser utilizado como um potencializador dos ideais de colonização e, para desenvolver essa discussão através dos dados recolhidos, utilizamos o seguinte suporte teórico: *A hipótese-cinema - Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, de Alain Bergala (2008); *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (2005); *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*, de Muniz Sodré (2012); e *A manipulação dos media: os efeitos extraordinários da propaganda*, de Noam Chomsky (2003).



Cinema, educação e colonização

Paulo Freire (2005) propõe que, para libertar um país, é necessário, antes de tudo, libertar a consciência das pessoas que foram escravizadas por ideias e valores antipopulares introjetados por seus colonizadores. O conceito de consciência, por exemplo, contribui para a compreensão do significado de consciência de classe. Mas o que distingue Freire de pensadores que defendem o liberalismo puro e simples é que ele valoriza a tomada da consciência das condições sociais onde acontece o processo educacional. Muniz Sodré (2012, p. 129) ressalta que a ênfase de Paulo Freire não está na autonomia das escolas públicas, por exemplo, mas na autonomia de conscientização do aluno “e nas práticas escolares sintonizadas com a compreensão dos conteúdos do conhecimento”. Desse modo, acreditamos que a ideologia contida no pensamento e na prática de Paulo Freire é capaz de emancipar, libertar e descolonizar pessoas e povos que, historicamente, repetem a lógica e os contextos como colonizados e oprimidos.

Bergala (2008, p. 27, grifo meu) afirma que “toda pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela visa, *mas nunca em detrimento do seu objeto*”. A hipótese do autor é a presença do cinema como arte na escola; dentro desse contexto pedagógico, o objeto a que ele se refere é o cinema arte. Decodificando o contexto dessa afirmação, conclui-se que “nunca em detrimento do seu objeto” quer dizer que a transmissão do cinema arte é mais importante que adaptar a pedagogia aos sujeitos envolvidos. Desse modo, Bergala (2008) esclarece o que não quer dizer com cinema arte: cinema ruim, cinema medíocre, cinema pipoca, cinema como arte com discutível valor artístico. E é preciso quando faz sua definição do que significa cinema arte:

A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. Este tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exhibe uma mais valia artística. É a *secura* de Rossellini ou de Bresson. É o rigor implacável e econômico de um Hitchcock e de um Lang. É a limpidez de Howard Hawks, a exatidão nua dos filmes de Kiarostami. É a vida que transborda de cada plano de Renoir ou Fellini (BERGALA, 2008, p. 47).

Refletindo sobre essa afirmação, concluímos que cinema arte é, em primeiro lugar, algo ligado ao masculino, pois, em nenhum momento de seu livro, o autor faz referência a uma cineasta mulher ou um exemplo envolvendo o universo feminino; há apenas uma referência feminina ao longo de seu livro, a escritora Simone Weil (BERGALA, 2008, p. 110). Essa afirmação também nos leva a refletir sobre o que o autor quer dizer com “a secura de Rossellini” ou a “exatidão nua” quando se refere a Kiarostami, ao utilizar esses exemplos para clarificar o significado do cinema arte. Afinal, o que é arte e quem define o que é ou não arte? Segundo teóricos da arte como Erwin Panofsky e Rudolf Airnheim, a arte é um conceito extremamente subjetivo e pessoal, pois cada pessoa pode interpretar a arte a sua maneira. No caso do Brasil, por exemplo, o conceito de arte é historicamente definido através da ótica do colonizador; segundo Sodré (2012, p. 19), existe um “monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enuncia o da verdade   dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão pan-Europa”. O continente europeu, por exemplo, seria uma espécie de teatro para as metamorfoses do império:

[...] materializado no cristianismo como o poder de tudo crer; na técnica, como o poder de tudo fazer; na ciência, como o poder de tudo conhecer e na filosofia, como o poder de tudo saber. O espírito ocidentalista   o *ser* que sustenta esses poderes como dimensões do colonialismo – um ser pretensamente homog neo, apenas diferenciado em fases e possibilidades (SODRÉ, 2012, p. 54).

Chomsky (2003) define que, segundo a lógica que Lippmann chama de “revolu o na arte da democracia”, a classe especializada, que   a classe de cidad es que tem de desempenhar um papel ativo na condu o dos assuntos em geral, “são as pessoas que analisam, executam, tomam decisões e dirigem as coisas nos campos político, econ mico e ideológico”. Trata-se de uma pequena percentagem da popula o que fala o que os outros devem fazer; estes outros são os que se encontram fora desse restrito grupo e que fazem parte da grande maioria da popula o, que Lippmann, segundo Chomsky (2003, p. 17), chama “o rebanho tolo”. Por isso, nessa mesma linha de pensamento, “ninguém deve consentir ao rebanho tolo que se torne participante da a o” (CHOMSKY, 2003, p. 19).

Analisando o conceito de transmissão desenvolvido por Alain Bergala (2008) e o comparando com o conceito de transmissão desenvolvido por Pau-

lo Freire (2005), observamos que Bergala refere-se que a transmissão, ou seja, a passagem do conhecimento da linguagem do cinema como arte seja feita por um cineasta, um professor ou uma pessoa adulta detentora dos conhecimentos e amante do cinema. Esta pessoa vai transmitir a crianças e jovens sua sabedoria cinematográfica, enquanto o papel da criança e do jovem é estar aberto e receptivo a essas verdades, recebê-las e ouvi-las, como quem recebe novos e importantes conteúdos. Freire (2005) denomina essa pedagogia da transmissão como uma concepção bancária da educação, fundamentada no caráter legal das normas e regulamentos oficiais, sendo uma pedagogia baseada numa via de mão única, que é a transmissão. O autor coloca o diálogo entre as pessoas envolvidas no processo educativo – adultos, crianças e jovens – como categoria essencial para a emancipação deles e da sociedade. Freire apoia-se na necessidade de um pensamento multidimensional, dialético e dialógico, sem conceitos fechados, para articular saberes que se encontram divididos, compartimentados em limites que não mais se sustentam.

A metodologia francesa implementada numa favela carioca

Pelo menos nove em cada dez textos, nacionais e internacionais, que falam sobre o cinema em contexto educativo, dentro ou fora da escola, citam *A hipótese-cinema*, de Alain Bergala. Bergala nasceu em 8 de agosto de 1943, em Brignoles, na França, proveniente de uma família simples e provinciana, teve “uma infância triste e angustiada” (BERGALA, 2006, p. 14) e foi interno numa escola republicana. Estudou na Universidade de Paris III - Sorbonne Nouvelle e em La Fémis, escreveu na revista *Cahiers du Cinéma*, é um especialista nas obras de Jean-Luc Godard e dirigiu seu primeiro filme em 1982. É professor universitário, especialista em Pedagogia do Cinema em Paris III. Desde 1995, participa, na Cinemateca Francesa, do projeto “Cinema, cem anos de juventude” e, no ano 2000, tornou-se conselheiro de cinema de Jack Lang, então ministro da Educação na França, com quem discutiu e criou um bem sucedido projeto com artes na educação.

Com o passar dos anos, o projeto “Cinema, cem anos de juventude” (CCAJ) foi expandido pela França, até chegar a Guadalupe e Martinica, e criou uma rede internacional de parceiros que participam da reflexão sobre o projeto educativo e da implementação em nível local; são países como Portugal, Espanha, Itália, Reino Unido, Cuba, Alemanha, Bélgica, Bulgária, Finlândia,

Lituânia, México e Brasil. O projeto envolve crianças e jovens, dos sete aos 18 anos, e tem como objetivo possibilitar-lhes uma experiência cinematográfica, combinando o visionamento, a análise técnica e a realização de filmes, através de oficinas, durante o trabalho de um ano letivo.

A metodologia do CCAJ inclui extratos de filmes, análise de sequências, textos, trilhas para exercícios práticos e filmes feitos na oficina. Por meio de uma questão de cinema específica, pretende que crianças e jovens descubram e explorem diferentes parâmetros do cinema: escolha de encenação, som, luz, atuação, edição etc. Para desenvolver o tema escolhido para o trabalho de um ano com crianças, jovens, professores e profissionais de cinema que auxiliam os alunos nesse projeto, os envolvidos têm acesso a um material fílmico editado, contendo várias partes de filmes significativos sobre o assunto ou temática que será trabalhada ao longo do ano letivo – que representa o ano letivo na Europa, ou seja, inicia-se em setembro e vai até junho do ano seguinte. Os coordenadores dos projetos que fazem parte dessa rede de trabalho participam das três reuniões anuais (setembro/outubro, março/abril e junho) que acontecem sempre em Paris. Cada projeto envolvido é responsável por seu próprio financiamento, o que inclui as viagens para Paris, a realização e a operacionalização das suas oficinas, a realização dos filmes etc., enquanto a Cinemateca Francesa se responsabiliza pelo material fílmico editado e por organizar e realizar as reuniões.

Durante quatro meses, acompanhei uma oficina de cinema do CCAJ realizada por uma associação brasileira que trouxe o projeto para o estado do Rio de Janeiro. Essa pesquisa foi desenvolvida no alto do Morro de Santa Teresa, na Favela dos Prazeres, num casarão do ano de 1900, reformado pela prefeitura durante o ano 2000 e transformado em Centro de Educação Integrada (CEI) – popularmente conhecido como Casarão dos Prazeres –, que oferece atividades e cursos gratuitos para crianças e jovens. Participaram da oficina de cinema 13 crianças, entre nove e 12 anos de idade, sendo que a maioria já estudava teatro no Casarão, com a professora Aline, há mais de dois anos.

Durante os meses em que realizei o trabalho de campo e acompanhei as aulas semanais da oficina, minha principal ferramenta de trabalho foi o Diário de Campo, no qual registrei as sessões e anotei as observações que achava mais pertinentes e que iam de encontro aos objetivos da minha pesquisa. Como ferramenta de trabalho, realizei entrevistas não estruturadas com as professoras de teatro e cinema, com as crianças, com algumas pessoas que participaram

das tarefas no local e alguns pais das crianças que participaram das oficinas. Foi aplicado um questionário às crianças, mas, como a maioria não conseguiu responder às perguntas, não pudemos utilizar esse recurso como mecanismo de recolha de informação. Ao constatar que a maior parte das crianças envolvidas nessa oficina de cinema, apesar de terem idade para, na prática não sabia escrever, essa informação acabou transformando-se em um importante dado para a pesquisa.

Há mais de três anos, Aline dá aulas de teatro, em duas tardes por semana, para esse grupo de crianças que agora participam da oficina de cinema, o que significa que a maioria delas começou a ter aulas de teatro com Aline quando ainda tinham seis, sete ou oito anos de idade. O grupo chegou a encenar uma história de Ana Maria Machado e a apresentar a peça à própria autora durante a Feira do Livro. Aline conta essa experiência com muito orgulho e conclui: “Você pode imaginar o que isso significa? E isso não é tudo, havia outros autores e outras peças.”.

Ao longo desse tempo trabalhando com as crianças, a professora desenvolveu uma pedagogia participativa, que vê cada criança como um ser único, a quem deve ser proporcionada uma educação para contribuir com a construção da sua identidade pessoal, tendo em vista a evolução física, emocional e espiritual da criança. Sua dinâmica de trabalho é usar o teatro, as artes cênicas e agora o cinema como meio para trabalhar diferentes questões de interesse, de vida, de realidades e de necessidades de cada criança. Aline conta que seus alunos têm vivido muitas experiências enriquecedoras durante as aulas de teatro, através do trabalho desenvolvido baseado na ideologia em que a educação deve ser trabalhada de forma mais humanizada. O Casarão é um projeto raro (por aqui), muito amoroso e bem cuidado, uma vista linda de onde se vê parte da cidade do Rio “lá embaixo”, passa uma sensação de poder, de liberdade, de vida, talvez tudo isso, junto com um grupo de crianças que escolheu aprender teatro, por escolha própria, visto que é um projeto não vinculado à escola, no contraturno e opcional, fatores que, reunidos, podem ter criado um grupo muito bem preparado, de crianças protagonistas.

Foi considerando um enriquecimento adicional e uma ampliação de perspectivas e conhecimentos de seus alunos que Aline decidiu inscrever o grupo de teatro para participar das aulas de cinema do PIM, programa responsável pela implementação de oficinas de cinema que utiliza a metodologia e faz parte do grupo de trabalho do programa da Cinemateca Francesa, “Cinema,

Cem Anos da Juventude". O grupo de teatro de Aline foi selecionado e, por um semestre, teve aulas de cinema com Tatiana, professora de cinema e coordenadora do PIM, sempre com a presença de Aline.

Aline e Tatiana montam o equipamento, as crianças estão relaxadas, conversam sobre várias coisas, conversam umas com as outras, enquanto as duas professoras procuram cabos, conexões etc. Tatiana começa a aula me apresentando, pede que eu fale um pouco para a turma sobre o que eu faço e o motivo de estar ali. Tatiana pede a um aluno que distribua alguns cadernos amarelos para a turma. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 4).

Na capa do caderno, lemos "Le Cinéma, cent ans de jeunesse"; eles vieram diretamente da França.

Tatiana diz que este é o caderno de cinema e que cada aluno terá um. Aluno (9 anos) pergunta: "Professora, cinema tem cheiro ruim?" A professora pergunta por que essa pergunta, e o aluno responde: "Porque esse caderno não cheira bem..." Professora: "Isso é mofo, por causa da umidade. Este caderno é para você escrever as novas coisas e palavras que você está aprendendo na oficina de cinema." Em seguida, pede que cada um pegue uma caneta para começar a discutir e escrever sobre o que aprenderam até agora. (DIÁRIO DE CAMPO, p. 10).

Esse diálogo mostra que o aluno nunca esteve em uma sala de cinema e relaciona o cheiro do caderno ao cheiro do cinema. Apesar dessa ausência de contato, de nunca ter ido a uma sala de cinema, de qualquer forma ele está tendo aulas para fazer um filme com seus colegas.

Quando a professora de cinema pede aos alunos que escrevam no caderno, eles se dão conta de que nem todos possuem canetas para escrever. Uma aluna tem canetas, feitas por ela, para vender. Outra aluna pergunta à colega por quanto ela está vendendo as canetas, ela diz R\$ 5,00, mas que está custando R\$ 10,00 no camelô da cidade, e as que ela faz são mais baratas.

Aluno (1): “Deus! Com R\$ 5,00 posso fazer uma festa na minha escola.”
Os alunos usam as canetas feitas pela colega, mas a maioria diz que vai usar a caneta, mas não vai comprar, que é apenas emprestada; a dona das canetas não se importa.

Tatiana escreve no computador, e o texto aparece na tela para os alunos copiarem. Ela escreve sobre o que é um Zootropo, o que é um plano, corte, enquadramento, ponto de vista etc. e pede que os alunos definam o que é um plano como se estivessem explicando isso para suas mães.

Aluno (2): “Minha mãe não entende, ela não entende e não entende.”

Aluno (3): “Um plano é um corte.”

Tatiana: “Um corte é um corte, não um plano.”

Outro aluno: “Geee, isso parece com um teste.” (DIÁRIO DE CAMPO, p. 22).

Em seguida, Tatiana exhibe um trecho de um filme de Godard, com legendas em português, e pede que as crianças contem quantos cortes existem ao longo da cena. A imagem mostra a mãe e um filho adolescente, durante uma refeição, comendo juntos e conversando; a conversa não é amigável.

Um aluno comenta: “Nem eu como assim, com essa tigela.”

Outro aluno diz que o diálogo é muito rápido.

Aluno (3): “Ele parece ser um pirralho mimado.”

Tatiana: “Você contou os cortes? Muito confuso, certo? Lendo legendas, contando cortes ... Este filme foi feito por um cineasta chamado Godard.”

Aluno (4): “É o mesmo nome do cão de Jimmy Neutron da Nickelodeon.” (canal de TV infantil por assinatura).

Tatiana: “O que essa cena significa para você?”

Aluna (1): “Solidão, é muito escuro lá atrás, a mesa vazia. Mãe e filho não são amigos.”

Aluna (2): “Parece um filme de terror.”

Tatiana: “Não é terror, é angústia, eles não têm um relacionamento muito bom. E este plano (ela mostra outro plano), o que você acha? O que este plano e o anterior têm em comum? Ambos são descentralizados, isto é, quando pegamos o personagem do centro da tela e o movemos mais para o canto. Então, vimos três posições de câmera, esta é a terceira.” (DIÁRIO DE CAMPO, p. 12-13).

Aline conta que postou algumas fotos em preto e branco da última aula no Facebook e que todo mundo está dando *like* nelas, que estão fazendo um sucesso, e conta que escreveu na postagem: “Aula de cinema com filmes em preto e branco, Hitchcock e Godard, e os alunos pedindo a professora mais filmes em preto e branco.” Ela acrescenta: “Vocês são os melhores, só na minha turma! Você viu isso no meu Facebook?”. Sofia (aluna) responde: “Eu vi, professora, e adorei.” (DIÁRIO DE CAMPO, p. 14).

Aluno (9 anos) comenta o filme do Tim Burton, *Edward Mãos de Tesoura*: “Cara, como eles fizeram para colocar a tesoura no lugar das mãos?”

Aluna (2) (10 anos): “O filme antigo é de quantos anos atrás? E quantos anos agora?”

Tatiana responde às perguntas e pergunta: “Que sensação você vê mais presente neste filme?”

Aluno (10 anos): “Tristeza.”

Aluno (9 anos): “Cara, eu não sabia que Igor estava na sala.”

Aline (professora): “Isso porque ele chegou em silêncio, educadamente, e você não o notou.”

Aluno: “Isso porque eu estava focado, professora, assim como você nos ensinou a focar nas aulas, aprendemos...”

Aline: “Isso me deixa muito feliz. Ah, obrigada, Artur!” – isso realmente é um grande elogio para a professora. (DIÁRIO DE CAMPO, p.11).

Aline mostra alguma preocupação em relação à dinâmica da última aula de cinema, diz que ela acha que foi muito teórica para esse grupo, que os alunos são muito jovens, e ela achava que era muito exigente para eles, mostrando um certo medo de que os alunos desistissem da oficina por causa disso (já que é opcional). Existe uma preocupação em relação ao trabalho e à metodologia utilizada pela professora de cinema, que é muito diferente da dela. A professora de cinema está focada em fazer com que essas crianças aprendam as técnicas básicas de como se fazer um filme e da linguagem audiovisual, para que possam realizar seus próprios filmes na oficina. Já a educadora Aline está interessada no processo como um todo e fica preocupada que essa outra metodologia de ensino possa comprometer o trabalho que está desenvolvendo há anos com os alunos. E, por mais que Aline tente mostrar isso para Tatiana, esta não consegue compreender, ela está tão focada em sua realidade e em atingir os objetivos do projeto que deixa de olhar para todo o contexto, de

observar quem são essas crianças, suas realidades e o trabalho prévio desenvolvido. Aline fala manso, de jeito simples, e, para ela, os alunos são os protagonistas da oficina, enquanto que, para a outra professora, o cinema é o protagonista (DIÁRIO DE CAMPO, p. 23).

Quando chega o primeiro dia de filmagem, todas as crianças ficam contentes e ansiosas. Um grupo de meninas pega a câmera do *making of* e começa a tirar fotos, imitando uma cena do filme *Titanic*, quando a atriz principal abre os braços ao estar na proa do navio. As referências audiovisuais dos alunos e alunas vêm dos filmes comerciais de Hollywood e das telenovelas exibidas na televisão. Durante as filmagens, aparece o pai de uma aluna, que trabalha com filmagens, fotografia e coisas do gênero. O pai conversa com sua filha e com a professora de teatro. Aline faz uma brincadeira dizendo que o pai tinha ido ao set de filmagens conferir como iam os trabalhos de filmagem, o pai sorri e diz que saiu do trabalho mais cedo só para ir ver as filmagens da filha e seus colegas na oficina.

Considerações finais

Quando o projeto CCAJ é implementado dentro de um contexto de miséria e pobreza, como o que vimos no Casarão dos Prazeres, e, durante o processo pedagógico, a realidade dos sujeitos envolvidos é completamente ignorada, sendo como coletividade ou indivíduos, o que observamos é uma tentativa de recolonização – visto que a colonização no Brasil se deu há mais de quinhentos anos. Nesse caso, o cinema não entra na favela com uma proposta de inversão da lógica predominante de poder, nem com um objetivo de emancipação de crianças e jovens, mas como uma linguagem que vem reforçar o poder já estabelecido através da lógica do colonizador, seja ele europeu ou estadunidense.

A tecnologia digital, nesse caso, possibilita que o sistema que legitima o conceito de arte, por exemplo, através de seus projetos de transmissão geracional, vá até o contexto do oprimido garantir seu espaço de opressão, levando sua cultura e seus valores, não com a intenção de emancipar e libertar, de fazer pensar ou realizar um diálogo entre o cinema europeu e a realidade dos sujeitos envolvidos, mas dentro da lógica do opressor: “desrespeitando as possibilidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua

visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2005, p.173).

Comparando o conceito de transmissão desenvolvido pelas perspectivas dos dois autores, Paulo Freire (2005) e Alain Bergala (2008), compreendemos que a oficina de cinema e educação que fez parte da pesquisa, assim como os projetos envolvidos, cumprem um papel político e social que vai de encontro ao projeto criado e desenvolvido na França, que considera o cinema uma arte que deve ser transmitida geracionalmente, de acordo com a lógica cultural europeia.

Bibliografia

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

CHOMSKY, Noam. *A manipulação dos media: os efeitos extraordinários da propaganda*. Mem Martins: Editorial Inquérito, 2003.

ELEÁ, Ilana.; MIKOS, Lothar. *Young and creative: digital technologies empowering children in everyday life*. Gothenborg: Nordicom, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

PACHECO, Raquel. *Cinema e educação*. Estudos de caso no Brasil e em Portugal. 2016. 294 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2016.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

A inocência trágica: representações da infância no Neorrealismo Cinematográfico Italiano

Euclides Santos Mendes¹

Um dos aspectos centrais do Neorrealismo Cinematográfico Italiano está no modo como conferiu visibilidade e protagonismo à infância, sobretudo num contexto social marcado pelo caos que atingiu a Europa durante e logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Os filmes neorrealistas de Roberto Rossellini, Vittorio De Sica, Cesare Zavattini e Luchino Visconti mostram um empenho do cinema italiano do pós-guerra em narrar o mundo com a sensibilidade ótica e sonora das crianças. As experiências cinematográficas neorrealistas sobre a infância apontam para a perda da inocência num contexto trágico, bem como para o aparecimento de novos olhares, menos ingênuos e mais aptos a revelar a sociedade como espaço de conflitos, ambiguidades, contradições e regenerações.

Na história do cinema italiano, a infância é uma figura temática e iconográfica recorrente e difundida que, sobretudo desde o período pós-Segunda Guerra Mundial até os anos do boom econômico, incorpora e metaforiza novas formas identitárias, comunitárias e expressivas. Nessas décadas, a imagem das crianças permeia, de maneira incisiva e massiva, os imaginários do cinema italiano, reformulando suas práticas éticas e estéticas. Jovens que correm por ruas despojadas, crianças que dirigem seus sorrisos desajeitados para a câmera, bebês em interiores domésticos caóticos e superlotados: essas são apenas algumas das representações mais frequentes da figura infantil que testemunham uma propensão figurativa inédita dos cineastas e que acompanham uma transformação histórica de época. O ponto de virada na Itália ocorre, de fato, com a temporada do Neorrealismo cinematográfico, nos anos após a Segunda Guerra Mundial (RAVESI, 2020, no prelo).

1 Pós-doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e doutor em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Em sua trilogia neorrealista da guerra (constituída pelos filmes *Roma, cidade aberta*, *Paisà* e *Alemanha, ano zero*), Rossellini aborda a posição da criança num contexto de grande instabilidade social, política e econômica, decorrente da guerra. Como outros cineastas neorrealistas, ele busca trabalhar com pessoas sem experiência de atuação, articulando, desse modo, uma espontaneidade maior das personagens diante da câmera. Com as crianças, esse processo parece se intensificar.

Segundo a pesquisadora Stefania Parigi (2014, p. 130), no Neorrealismo “as crianças dão aos adultos seu olhar medroso e desorientado, seu corpo inocente e sacrificial”, e “são as testemunhas do apocalipse de uma civilização, mesmo antes do surgimento de uma possível regeneração”. Nos filmes neorrealistas italianos, as crianças “se projetam em um cenário incerto, caótico, sofredor, aberto ao vazio mais que à conquista e à reorganização”, argumenta Parigi (2014, p. 130). “Nas formas do brincar, do trabalho, da delinquência e da morte, elas preenchem a imagem neorrealista como um coro constante, do qual se separam, às vezes, para realizar performances solo vertiginosas” (PARIGI, 2014, p. 130).

Para o crítico André Bazin (1991, p. 187), um dos primeiros a interpretar a importância ética e estética do Neorrealismo italiano, os filmes com crianças especulam, com raras exceções, “sobre a ambiguidade de nosso interesse pelos pequenos homens” e “tratam a infância como se ela fosse, precisamente, acessível a nosso conhecimento e à nossa simpatia”. Bazin argumenta que o antropomorfismo da infância no cinema pode gerar a simpatia do espectador, algo a que Rossellini tenta escapar, por exemplo, em *Alemanha, ano zero* (*Germania anno zero*, 1948), filme dedicado à memória de uma criança (Romano, filho de Rossellini morto em 1946, aos nove anos de idade) e no qual as ações de Edmund (Edmund Moeschke) numa Berlim em ruínas físicas e morais revelam seus conflitos interiores, quando a jornada trágica do menino encontra seu desfecho no gesto final de saltar para a morte. Tal gesto é anunciado já no começo do filme, quando Edmund surge trabalhando num cemitério, ou na parte final, quando o menino, desesperado após ter provocado a morte do pai, cobre o rosto com uma das mãos, perambula por um prédio em ruínas e apanha no chão um pedaço de metal que maneja como um revólver, apontando a arma imaginária para sua própria cabeça. O suicídio de Edmund é o resultado dramático de

uma sucessão de conflitos durante a perambulação do menino por espaços onde é rejeitado. “Mandado para a rua, o menino anda, anda, procurando aqui e ali, entre as ruínas: mas, umas após as outras, pessoas e coisas o abandonam” (BAZIN, 1991, p. 189).

Figura 1 - Edmund em *Alemanha, ano zero* (1948), de Roberto Rossellini



Fonte: Divulgação/reprodução.

Em seu realismo estilístico, Rossellini tenta equiparar ação e *mise en scène* na elaboração da cena diante da câmera, liberando assim a construção de sentido que o espectador extrai do filme. Bazin (1991, p. 190) argumenta que, “nessa *mise en scène*, o sentido moral ou dramático nunca está aparente na superfície da realidade; todavia, é impossível não sabermos que sentido é esse se tivermos uma consciência”.

Se em *Roma, cidade aberta* (*Roma città aperta*, 1945) há esperança na imagem final das crianças (as futuras gerações) dispostas a continuar a luta contra o nazifascismo, no segundo episódio de *Paisà* (idem, 1946) – que narra o encontro entre uma criança napolitana (Alfonsino Pasca), que vive de pequenos furtos, e um soldado negro norte-americano (Dots

Johnson) – a esperança parece se dissolver na miséria e no preconceito. No sexto episódio de *Paisà*, há o aprofundamento do sentido trágico da vida no choro solitário de uma criança entre os mortos da guerra no vale do rio Po, no norte da Itália. Rossellini culmina essa trajetória de perda trágica da inocência com o desespero final de Edmund em *Alemanha, ano zero*, em que o suicídio do menino revela a amplitude da crise moral na Europa do pós-guerra, abordagem retomada pelo diretor italiano no filme *Europa'51* (idem, 1952). O delicado tema do suicídio infantil é tratado por Rossellini como elemento catártico, capaz de revelar a dimensão da crise humanista e moral do pós-guerra, no caso de *Alemanha, ano zero*, e da sociedade burguesa, em *Europa'51*.

“O autor de *Alemanha, ano zero* é pessoal e profundamente obcecado pelo escândalo da morte das crianças e mais ainda pelo suicídio delas”, enfatiza Bazin (1991, p. 319) a propósito de *Europa'51*, filme em que a morte do menino Michel (Sandro Franchina), que necessita de atenção e afeto no ambiente familiar, é o prenúncio da crise moral desencadeada na vida de sua mãe, Irene (Ingrid Bergman), uma burguesa até então indiferente às questões fora de seu círculo social. Irene sente-se culpada pela morte do filho e mergulha numa profunda crise de consciência moral, social e espiritual. Ao tentar consolá-la, seu primo Andrea (Ettore Giannini) lhe adverte: “A culpa é dessa sociedade que permite tanto horror. Um menino cujas primeiras impressões recebidas do mundo foram o medo, os bombardeios, a guerra. De quem é a culpa?”. Irene então questiona: “Mas por que as crianças devem pagar por isso? Não é justo”.

Se Rossellini aborda a infância de modo doloroso e implacável, o diretor Vittorio De Sica e o roteirista Cesare Zavattini escavam a realidade infantil com uma curiosidade terna. Para Bazin (1991, p. 279), “o estilo de Rossellini é, antes de tudo, um olhar, enquanto o de De Sica é, antes de tudo, uma sensibilidade”. Se se compara o tratamento da infância em filmes neorrealistas dos dois diretores, percebe-se o quanto Rossellini parte da exterioridade como elemento de tradução estética e metafísica das relações da criança com o mundo: a *mise en scène* em *Alemanha, ano zero* é definida pela devastação física de Berlim no pós-guerra, espaço que será traduzido em desespero moral quando Edmund se dá conta do mundo em que vive; no caso dos filmes neorrealistas de De Sica e Zavattini, a criança assume um protagonismo dramático desde *A culpa dos pais (I bambini ci guardano, 1944)*, adensando-

-se em *Vítimas da tormenta* (*Sciuscià*, 1946) e alcançando seu ápice em *Ladrões de bicicletas* (*Ladri di biciclette*, 1948).

Esses três filmes dirigidos por De Sica foram roteirizados por Zavattini, um dos principais pensadores e realizadores do Neorealismo. Zavattini tem uma concepção peculiar da arte cinematográfica, baseada na substituição da representação da realidade pela própria realidade, deixando a câmera livre para movimentar-se conforme seu contato direto com o real. “A tentativa verdadeira não é aquela de inventar uma história semelhante à realidade, mas de narrar a realidade como se fosse uma história”, enfatiza Zavattini (2019, p. 313). Para Zavattini, a construção dramática do relato cinematográfico se dá como arte do encontro. Segundo Mariarosaria Fabris (2006, p. 211), Zavattini formula, a partir da ideia sobre o fazer cinematográfico, sua teoria do *pedinamento* (ou seja, da câmera que segue alguém). “Quando eu falava do *pedinamento*, dizia que era necessário sair do argumento ‘pensado antes’ para entrar no argumento ‘pensado durante’”, argumenta Zavattini (1979, p. 395). Desse modo, ele propõe um cinema que surge de uma sociabilidade ativa, operante, real, que busca no contato direto com a vida cotidiana o elemento catalisador capaz de estabelecer uma mudança significativa nas relações humanas e sociais.

Em *A culpa dos pais*, o menino Pricò (Luciano De Ambrosis) tenta ser o mediador na relação conflituosa entre seus pais, que se separam quando a mãe decide sair de casa para viver com outro homem. Pricò então adocece, o que traz a mãe de volta para casa, mas temporariamente. O menino assume a tarefa de reaproximar pai e mãe, mas fracassa diante da instabilidade emocional dos adultos.

No caso de *Vítimas da tormenta*, o drama social de pequenos engraxates em Roma adquire tons trágicos quando os jovens e inseparáveis amigos Pasquale (Franco Interlenghi) e Giuseppe (Rinaldo Smordoni) são presos, sob a acusação de venda ilegal de objetos roubados, num reformatório para menores, onde a amizade entre os dois garotos é transformada em discórdia pelas intrigas da vida na prisão.

Ladrões de bicicletas estrutura-se como a história da perambulação de pai e filho pelas ruas de Roma à procura de uma bicicleta roubada. Na Itália do pós-guerra, devastada pelo caos econômico-social, um trabalhador tem sua bicicleta roubada; se não encontrá-la, fica sem o emprego de colador de cartazes: eis o argumento desse filme fundamental para o entendimen-

to do Neorealismo zavattiniano, com a filmagem da vida de um homem comum. A presença em cena do menino Bruno (Enzo Staiola) introduz uma dimensão humanizadora ao filme.

Figura 2 - Pai e filho em *Ladrões de bicicletas* (1948), de De Sica e Zavattini



Fonte: Divulgação/reprodução.

A princípio, o menino apenas segue o pai, Antonio (Lamberto Maggiorani), na busca desesperada pela bicicleta roubada. Quando Antonio tenta roubar uma bicicleta e é capturado e esbofeteado na rua por transeuntes, Bruno é testemunha da tragédia social do pai. O choro e o gesto de Bruno ao dar a mão ao pai, que também chora diante da vergonha de sua degradação pública, é o clímax dramático do filme.

A aventura marcou uma etapa decisiva nas relações entre o pai e o filho, algo como a puberdade. O homem até então era um deus para seu filho; as relações deles estavam sob o signo da admiração. Elas fo-

ram comprometidas pelo gesto do pai. As lágrimas que eles derramam enquanto caminham lado a lado, os braços pendentes, são o desespero de um paraíso perdido. A criança, porém, retorna ao pai através de sua degradação, agora ela o amará como um homem, com sua vergonha. A mão que escorrega na sua mão é nem o sinal de um perdão, nem de um consolo pueril, e sim gesto mais grave que possa marcar as relações de um pai e de seu filho: o gesto que os torna iguais (BAZIN, 1991, p. 271).

O roubo da bicicleta não possui, segundo Bazin (1991, p. 266-267), qualquer força dramática própria e “só ganha sentido em função da conjuntura social (e não psicológica ou estética) da vítima”, isto é, “não passaria de um infortúnio banal sem o espectro do desemprego que o situa na sociedade italiana de 1948”. Nesse ambiente de instabilidade econômica, a presença em cena da criança ajuda a criar uma dimensão ética. O perambular do menino e de seu pai pelas ruas de Roma conduz o espectador do plano social ao plano da vida privada, em que a criança desencadeia uma segunda história dentro do filme: a da relação entre pai e filho. De Sica “queria, ao lado do andar pesado do homem, os passinhos rápidos do garoto, a harmonia desse desacordo tendo por si só uma importância capital para a inteligência de toda a *mise en scène*” (BAZIN, 1991, p. 271). O filme de De Sica e Zavattini adquire força narrativa graças à poesia de uma relação de admiração (do filho pelo pai, na vida privada) e conflito (do pai em busca da bicicleta, na vida social).

Quando o Neorrealismo começa a declinar na Itália, o cineasta Luchino Visconti – diretor do filme neorrealista *A terra treme* (*La terra trema*, 1948) e cujo primeiro longa-metragem, *Obsessão* (*Ossessione*, 1943), é uma das obras precursoras do Neorrealismo – denuncia a crise do cinema como modo de representação ao abordar o desencantamento da imagem cinematográfica em *Belíssima* (*Bellissima*, 1951). Filme com argumento de Zavattini, *Belíssima* narra a história de uma mãe, Maddalena (Anna Magnani), cujo grande desejo é transformar a filha, a pequena Maria (Tina Apicella), na protagonista do novo filme de Alessandro Blasetti – diretor de *O coração manda* (*Quattro passi fra le nuvole*, 1942), outro filme precursor do Neorrealismo. Visconti lança mão do artifício do espetáculo como motor dramático para desvelar a ilusão do próprio cinema.

Figura 3 - Mãe e filha (ao centro) em *Belíssima* (1951), de Luchino Visconti



Fonte: Divulgação/reprodução.

Cinema do tempo mais do que da ação dramática propriamente dita, o Neorrealismo carrega nessa ambiguidade uma marca reflexiva em torno da ilusão da representação cinematográfica. A filmografia neorrealista italiana contém relatos cinematográficos muitas vezes fragmentados e inconclusivos, em que o desenvolvimento das ações das personagens permite a introdução de detalhes temporais não motivados pelo princípio da causalidade dramática.

A ambiguidade dos filmes neorrealistas também é produto de uma narrativa que se recusa a fornecer o conhecimento onisciente dos eventos. O filme parece admitir que é impossível conhecer a realidade em sua totalidade. Isso é especialmente evidente nos finais dos filmes [...]. A tendência do Neorrealismo para a construção de tramas a partir da casualidade da vida deu a muitos filmes do movimento as características de filmes com

finais abertos, diferentemente do estilo de Hollywood, que trabalha com narrativas fechadas (BORDWELL; THOMPSON, 2013, p. 718).

A abertura para o elemento não dramático inconclusivo torna o Neorrealismo uma investigação cinematográfica em torno de uma fenomenologia. “O Neorrealismo só conhece a imanência. É unicamente do aspecto, da pura aparência dos seres e do mundo que ele pretende, *a posteriori*, deduzir os ensinamentos neles contidos. Ele é uma fenomenologia” (BAZIN, 1991, p. 181).

Assim, torna-se possível interpretar o Neorrealismo como *um cinema do tempo*, ou seja, que cria imagens mentais do tempo. Nesse sentido, o filósofo Gilles Deleuze (2007) define o Neorrealismo como um *cinema de vidência*, em que o personagem torna-se uma espécie de espectador que registra mais do que reage, entregue a uma visão mais do que engajado numa ação. Nesse sentido, para Deleuze, a criança simboliza uma capacidade extraordinária de captar o sentido puramente ótico e sonoro do mundo.

Nas histórias e teorias do cinema é certamente Gilles Deleuze quem reconheceu, mais do que qualquer outro, a centralidade do olhar da criança como uma forma imaculada e renovada da percepção humana que se conecta a uma nova estética cinematográfica, enraizada em um tecido urbano decomposto e alterado, em que há menos ações dramáticas resolutivas (RAVESI, 2020, no prelo).

Segundo Deleuze (2007, p. 12), “já se chamou a atenção para o papel da criança no Neorrealismo, especialmente com De Sica [...]: é que, no mundo adulto, a criança é afetada por uma certa impotência motora, mas que aumenta sua aptidão a ver e ouvir”. A criança, portanto, torna-se um agente por meio do qual a imagem ótico-sonora se transforma em vidência, ou seja, na capacidade de perceber o mundo para além da aparência opaca dos seres e das coisas.

O Neorrealismo é um cinema em que o personagem registra mais do que age e tem a revelação ou a iluminação de alguma coisa de intolerável, de insuportável, de uma situação impossível de ser vivida; um cinema em que se apreende alguma coisa forte demais, poderosa demais, injusta demais, uma brutalidade visual e sonora insuportável que

excede nossa capacidade sensório-motora. Ao se desvincular do esquema sensório-motor, que existe em função da ação, a percepção do personagem – e do espectador – atinge seu limite, sendo capaz de ir além dos clichês que nos impedem de ver o que o real tem de insuportável, inaceitável, que nos impedem de ter uma relação direta com o real. A imagem ótico-sonora pura revela o que não se vê, o imperceptível (MACHADO, 2009, p. 274).

É o que acontece, por exemplo, em *Alemanha, ano zero*, quando Edmund morre devido à percepção insuportável de um mundo moralmente fraturado pela experiência do nazismo e da guerra. No caso de *Ladrões de bicicletas*, a perambulação de Bruno com o pai por espaços quaisquer de uma sociedade em crise aponta para o aspecto ótico-sonoro da percepção do menino, ao transmitir o sentido profundo da tragédia social que atinge o pai. Em *Belíssima*, a relação entre mãe e filha cria uma percepção crítica do próprio cinema como máquina ilusória. Em sua inocência trágica, as crianças cumprem, nesses filmes neorrealistas, jornadas criadoras de uma consciência nova em um mundo em reconstrução.

Bibliografia

BAZIN, André. *O cinema: ensaios*. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema: uma introdução*. Tradução de Roberta Gregoli. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: EDUSP, 2013.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FABRIS, Mariarosaria. Neorrealismo italiano. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 191-219.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PARIGI, Stefania. *Neorealismo: il nuovo cinema del dopoguerra*. Venezia: Marsilio, 2014.

RAVESI, Giacomo. Certas crianças: a infância em documentários italianos do pós-guerra. Tradução de Euclides Santos Mendes. *Revista Linhas, Dossiê Cinema e Educação, Florianópolis*, v. 21, n. 47, set.-dez. 2020 (no prelo).

ZAVATTINI, Cesare. *Neorealismo ecc*. Milano: Bompiani, 1979.

_____. Algumas ideias sobre o cinema. Tradução de Euclides Santos Mendes. *Revista Movimento, São Paulo*, n. 13, p. 300-319, ago. 2019.

Filmografia

ALEMANHA, ano zero. Título original: *Germania anno zero*. Direção: Roberto Rossellini. Produção: Salvo D'Angelo, Alfredo Guarini e Roberto Rossellini. Itália, França e Alemanha: Tevere Film, SAFDI, Union Générale Cinématographique (UGC) e Deutsche Film (DEFA), 1948. DVD (71 min.).

BELÍSSIMA. Título original: *Bellissima*. Direção: Luchino Visconti. Produção: Salvo D'Angelo. Itália: Film Bellissima, 1951. DVD (114 min.).

CORAÇÃO manda, O. Título original: *Quattro passi fra le nuvole*. Direção: Alessandro Blasetti. Produção: Giuseppe Amato. Itália: Società Italiana Cines, 1942. DVD (95 min.).

CULPA dos pais, A. Título original: *I bambini ci guardano*. Direção: Vittorio De Sica. Produção: Franco Magli. Itália: Invicta Film e Scalera Film, 1944. DVD (84 min.).

EUROPA'51. Direção: Roberto Rossellini. Produção: Dino De Laurentiis, Carlo Ponti e Roberto Rossellini. Itália: Ponti-De Laurentiis Cinematografica, 1952. DVD (118 min.).

LADRÕES de bicicletas. Título original: *Ladri di biciclette*. Direção: Vittorio De Sica. Produção: Giuseppe Amato e Vittorio De Sica. Itália: Produzioni De Sica (PDS), 1948. DVD (89 min.).

OBSESSÃO. Título original: *Ossessione*. Direção: Luchino Visconti. Produção: Libero Solaroli. Itália: Industrie Cinematografiche Italiane (ICI), 1943. DVD (140 min.).

PAISÀ. Direção: Roberto Rossellini. Produção: Roberto Rossellini, Rod Geiger e Mario Conti. Itália: Organizzazione Film Internazionali (OFI) e Foreign Film Productions, 1946. DVD (126 min.).

ROMA, cidade aberta. Título original: *Roma città aperta*. Direção: Roberto Rossellini. Produção: Giuseppe Amato, Ferruccio De Martino, Roberto Rossellini e Rod Geiger. Itália: Excelsa Film, 1945. DVD (105 min.).

TERRA treme. Título original: *La terra trema*. Direção: Luchino Visconti. Produção: Salvo D'Angelo. Itália: Universalialia, 1948. DVD (160 min.).

VÍTIMAS da tormenta. Título original: *Sciuscià*. Direção: Vittorio De Sica. Produção: Paolo William Tamburella. Itália: Società Cooperativa Alfa Cinematografica, 1946. DVD (87 min.).

Incêndios: infância e infantia¹

David Kennedy²

Walter Kohan³

Este texto foi escrito por um duplo corpo-máquina, afetado pelos mistérios evocados por *Incêndios*, filme canadense escrito e dirigido por Denis Villeneuve, adaptado da peça de mesmo título do libanês Wajdi Mouawad. No início de *Incêndios* – como um enigma que vai atravessar a escura e serena paisagem dramática do filme –, é nos dito que: “A infância é uma faca presa na garganta. Ela não pode ser facilmente removida”. Este ensaio é uma tentativa de desdobrar algumas das possíveis hipóteses e inferências que se escondem nessa declaração e rastreá-las através do labirinto de Creta dos paradoxos, reversões e aporias da história. Nossa guia será a noção de *infantia* de Jean-François Lyotard, a partir da qual esperamos oferecer uma linha heurística até o santuário monstruoso do arquétipo Minotauro, apreciando, assim, uma das possíveis leituras das dimensões estéticas e políticas do filme.

A infância como uma faca na garganta

A primeira parte da mencionada declaração de abertura do filme poderia invocar a imagem da infância como uma ferida que é infligida à própria vida adulta – e não apenas uma ferida, mas uma ferida que nunca vai cicatrizar, ou, se atentarmos à segunda parte da declaração, que não vai cicatrizar até que a própria infância, com dificuldade (isto é, por meio de um trabalho processo envolvendo algum tipo de viagem da memória), seja removida. Nossa tentativa é ir um pouco mais longe, atrás ou antes, um atrás e um antes que não são tópicos nem cronológicos, mas ontológicos. Nas palavras de J.-F. Lyotard, nossa tentativa é passar da infância à *infantia*, aquele primeiro movimento anterior a qualquer movimento humano, aquele primeiro nascimento antes de nascer na Terra.

- 1 Originalmente publicado em inglês, sob o título *On Knives, Infancia, and the Inhuman: A Lyotardian Reading of Incendies, na Childhood & Philosophy* (International Council for Inquiry with Children), v. 12, n. 23, p. 139-154, 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/childhood/article/view/23520>.
- 2 Doutor em Estudos Sociais e Filosóficos em Educação pela University of Kentucky. Professor da Montclair State University, New Jersey, Estados Unidos.
- 3 Doutor em Filosofia pela Universidad Iberoamericana. Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

No caso do filme, a remoção requer encontrar o terror sublime e numinoso de nossas origens quase míticas e, por implicação, as origens profundas do que constitui cada um de nós, expressado na terminologia freudiana como o mito de Édipo, a diferença sexual, a castração da mãe, o tabu do incesto, a sexualidade pré-genital, ou nas associações antigas de incesto com os deuses e as figuras semidivinas, como em práticas antigas da realeza, ou qualquer outra fórmula que se refira a esse primeiro golpe, antes que passemos a ser nós mesmos.

A garganta é o local onde se origina a fala humana e onde a diferença crítica entre *infans* (não falante) e adulto é mais concreta. Mas também é o lugar onde a infância fala sem falar, ou além do discurso. Na teoria *chakra*, é o local energético, não apenas de discurso, mas de expressão, comunicação aberta, e, na verdade, revelador, ou *parrhesia*. É o lugar onde o afeto-sensorial, expressivo e comunicativo se manifesta no corpo. É o local no corpo onde se situam a poesia e a canção – atos consumados de expressão – misturando-se com a respiração. Em experiências de emancipação, individual e social, a garganta é aberta, e a linguagem derrama-se livremente como verdade espontânea. Por exemplo, em setembro de cada ano, ainda hoje e após mais de duzentos anos, os mexicanos se reúnem nas praças para, através d'O Grito, comemorarem o processo que deu início a sua independência.

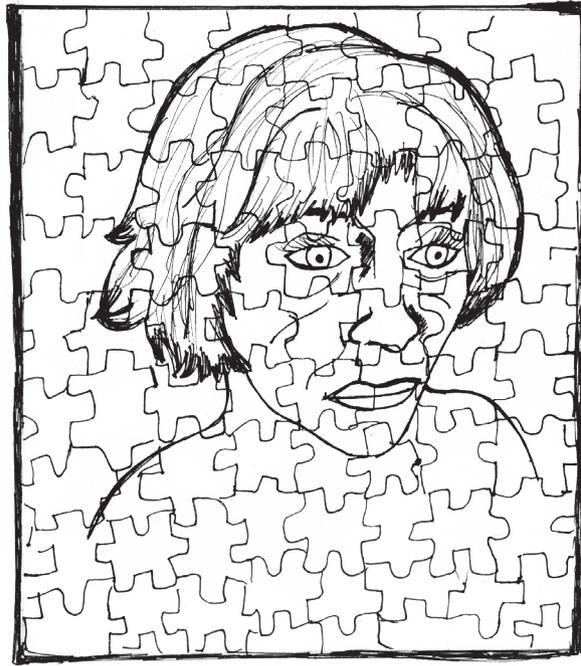
Se a infância é uma condição e não uma fase da vida humana, então a metáfora da infância como uma faca que fere nossa garganta e que não pode ser (“facilmente”) removida pode ser lida como o inumano do humano e sugere tanto que não existe (“facilmente”) vida humana sem o inumano, que não há vida verdadeira sem corpo, quanto que a cultura e a sociedade são, de certa forma, tentativas frustradas de abandonar e esquecer a infância. Como Lyotard (1999, p. 52) aponta, “a ferida da qual falamos [...] sangra incessantemente e exige, naturalmente, ser tratada, mas também não deve ser tratada, ser respeitada [...]”. Como veremos, esta é a principal dimensão política do filme: lembrar-nos que não há vida humana possível sem sangramento ou, em termos mais conceituais, que uma vida humana digna de ser vivida exige uma certa relação com essa infância primordial. Nesse sentido, *Incêndios* é um chamado a viver uma vida plenamente humana, isto é, a não esquecer da *infantia*.

Seguindo Lyotard (1997), também podemos identificar a lei, que proíbe a infância enquanto corpo estético, corpo governado pelo afeto de “matéria

imaterial”, como uma tentativa de curar a ferida. A lei considera a infância o corpo-estético “remanescente que não pode ser assimilado por formas discursivas e representacionais de significação” (LOCKE, 2012) – como carne criminosa que escapa da razão e a frustra. Em virtude de uma das voltas paradoxais da história, remover a faca da garganta seria “recuperar” a *infantia*, reconhecendo suas origens no desumano e no sublime, numa experiência de dor e prazer que está para além do bem e do mal.

No filme, os gêmeos – que são praticamente duas formas de uma mesma subjetividade – recuperam o inumano através de sua viagem memorial pela sua infância, em pelo menos dois sentidos: como infância, com sua verdadeira biografia histórica, nascidos na prisão de Kfar Ryat (onde sua mãe ficou detida por 15 anos), e também como *infantia*, um enigma, uma condição não resolvida que passa pela busca aparentemente resolvida na trama. Como Lyotard deixará claro, “existe algo que nunca será derrotado enquanto os seres humanos nasçam infantes. *Infantia* é a garantia de que permanece um enigma em nós, uma opacidade não facilmente transmissível – algo que permanece, e devemos testemunhá-lo” (LYOTARD; LAROCHELLE, 1992, p. 416).

A história de Nawal Marwan e a resolução do quebra-cabeça por ambos os gêmeos testemunham também o enigma da condição humana, reforçado ao longo da resolução da história: eles, como adultos que conhecem sua história “verdadeira”, estão em dívida com o *infans* de *infantia*; quando há *infantia*, não é possível nenhuma ordem humana, nenhuma vida social, nenhum estado de coisas, nenhuma lei, nenhuma forma de estar juntos, mas, ao mesmo tempo, não há vida estética ou política, se não tenta testemunhar essa mesma *infantia*... Este é o significado da tentativa final de Nawal com as cartas, este é o objetivo da busca dos gêmeos, esta é a imagem do dois = um, Nihad de Maio/Abu Tarek no final do filme: ele foi encontrado, ele lê as cartas, mas, quando volta a buscar seus irmão-irmã-filha-filho, já não pode encontrá-los; não há reconciliação, não há vida possível juntos; a dívida que o ser humano (adulto) deve ao inumano de *infantia* não pode ser reparada, mas apenas lembrada; e, finalmente, a condição de *infans*, de “indeterminação miserável e admirável”, o corpo estético, a espiritualidade da carne, é tudo o que resta na resistência a uma outra forma do inumano. Contudo, talvez seja necessário esclarecer algo do vocabulário conceitual de Lyotard para seguir lendo o filme em questão.



Incêndios e a noção de infantia de J.-F. Lyotard

Infantia é uma palavra polissêmica na obra de J.-F. Lyotard (cf. LOCKE, 2012). Por um lado, Lyotard trabalha a partir da noção freudiana de *infantia* e a reinscreve como uma presença “monstruosa” em um corpo que vai para além dos corpos antropomórficos. Nesse sentido, Lyotard liga a *infantia* às artes e à política, segundo mostra Locke (2012),

como uma zona em que o ‘trabalho’ na arte é transmitido através de um gesto inaudível que toca e altera a temporalidade. Ele estende as fronteiras do corpo para incluir a infância como uma zona de puro afeto que opera dentro do objeto de arte. Esta zona mobiliza a capacidade de ser tocado do exterior pela arte como um afeto sensorial.

Em outro aspecto, *infantia* pode ser descrita como a diferença entre o que pode e o que não pode ser dito, o indizível, algo perdido que habita, impercep-

tivelmente, o dizível como sua sombra, o seu lembrete, algo tácito que trabalha como a condição de possibilidade para que algo significativo possa ser dito.

Ainda do ponto de vista de Lyotard (1997), podemos fazer uma distinção entre a infância, como temporal, e a *infantia*, como atemporal: a infância não pode ser facilmente removida em si mesma de um ser humano, pois ela é uma dimensão inevitável, inescapável, que habita qualquer vida humana como sua condição. Na verdade, o “facilmente” parece fora do lugar. Nem fácil, nem dificilmente: a infância como *infantia* não pode ser removida da vida humana de forma alguma. Pode ser lembrada ou esquecida, mas uma vida sem *infantia* não seria uma vida humana.

Esse entendimento confronta o que normalmente evoca a infância, especialmente no discurso educacional, em que a escolarização tem sido proposta como uma maneira de remover ou abandonar a infância. A infância é, nesse esquema, compreendida ou assumida como uma fase da vida humana, que, por sua vez, é entendida como um traçado retilíneo de movimento evolutivo irreversível, sucessivo, consecutivo e constante. Neste contexto, como é possível remover a infância? “Crescendo” é a resposta do discurso educacional; e a escola será uma das instituições sociais privilegiadas, responsáveis por ajudar as crianças, de modo que a remoção da infância possa ser a mais simples possível, de acordo com as aspirações que sustentam a instituição social e cultural da escola. Todas as escolas, de todos os tempos e espaços, partilham esta ambição: propiciar o abandono da infância com o mínimo de dor e o máximo de utilidades possíveis para as aspirações sociais dominantes.

Dessa forma, a escolaridade é o caminho cultural de conversão da infância até a idade adulta, por meio dos dispositivos sociais da disciplina e do controle, através das características tópicas de cada uma delas, a fim de esquecer *infantia*: nas chamadas sociedades ocidentais, é uma transformação de uma experiência do tempo (de *aion* para *chronos*); do pensar (de perguntar para responder); do estar no mundo (do jogo ao dever).

Precisamos crescer. No filme, o notário (o responsável pelo registro, o adulto exemplar, o funcionário leal, a lei) pede a Simon duas vezes para crescer. Simon tende a resistir e parece mais convencido a abandonar seu estado infantil pela emoção de sua irmã do que pela racionalidade do apelo do notário. E, para Simon – também para Jeanne, sua irmã gêmea – crescer significa aceitar a realidade do impossível, do monstruoso, do abjeto, em que um mais um pode ser igual a um. Mais ainda: dois tem sido um em sua história. Eles são um em relação ao abjeto sofrido pela sua mãe. Como nas tragédias gregas, não há vontade, nenhuma intenção, nenhuma

consciência. A mãe, Nawal Marwan, foi violada por seu filho, seu irmão-pai, que também não “sabia” que ela era sua mãe. Para os gêmeos, crescer significa aceitar que são parte de uma história horrível, inumana. As mulheres, a mãe e a irmã, Nawal e Jeanne, são ambas matemáticas. Em matemática, um mais um não pode ser igual a um. Na vida humana, um irmão não pode ser pai. Sua história é histórica e matematicamente – racionalmente – inaceitável. E eles têm que aceitá-la, a fim de viver uma vida humana, a fim de ter um novo nascimento.

O que faz então *Incêndios* tão difícil de digerir é que, no filme, crescer não é como na vida comum “civilizada”, simplesmente uma questão de aceitar maduramente a própria história, mas uma questão de enfrentar o horror do abjeto (KRISTEVA, 1982): o indiferenciado, incestuoso, estranho, perigoso, proibido, impuro, objeto de tabus, uma alteridade inominável como parte de nossa própria história. Como afirma o matemático, é um “problema insolúvel”, cuja investigação leva a “problemas mais insolúveis” e, finalmente, fundados sobre o paradoxo de $1 + 1 = 1$.

Da mesma forma que o matemático não pode aceitar o paradoxo de $1 + 1 = 1$, uma sociedade racional e civilizada não pode aceitar o abjeto, a irracionalidade que constitui a identidade do pai e do irmão. Ela não pode viver com a memória do que desafia sua própria base. A sociedade precisa esquecer a *infantia*, e as sociedades neoliberais parecem ter desenvolvido dispositivos mais e mais sofisticados a fim de atingir esse objetivo.

Em *Incêndios*, o problema é duplo: essa “família”, se podemos assim chamá-la, tem de superar uma infância difícil e não esperada e, ao mesmo tempo, uma *infantia* silenciosa, invisível, mas inevitável, que permanece como uma dupla sombra de uma infância impossível. A tentativa da mãe de resolver o duplo problema espelha sua ruptura interna, que a divide entre o filho torturador e estuprador e aquele nascido de seu primeiro e belo amor. Eles não se conhecem entre si. Nunca conhecerão um ao outro. No único momento em que ela os encontra juntos – um corpo nu à beira da piscina –, ela não pode se conectar com esse corpo. Para ela, eles são dois, eles não podem ser um. Ela não pode estar em qualquer forma de relação humana com eles. Não há nenhuma família, nenhuma sociedade, nenhuma cultura possível com o abjeto.

Na última parte do filme, o filho assassino sociopata perde de vista os gêmeos, a prole de sua vontade monstruosa de violar e destruir, enquanto o filho amado permanece inocente perante o túmulo de sua mãe. O problema não foi resolvido. O conflito não pode ser superado. A excepcionalidade da mãe, a “mulher que canta”, consiste em ter incorporado – através do seu amor redentor – o

abjeto na forma do impossível um = dois; um = pai + filho; o bebê inocente e o assassino sociopata; vida e morte; amor e ódio: todos os opostos são um em *Incêndios*. Nenhuma ciência, nenhuma racionalidade, nenhuma ordem social, é possível com eles. Só a arte para nos ajudar a lembrar a *infantia*.

Mais ainda, a forma de “superação” do conflito por Nawan, na verdade, aceita-o e o alimenta. Ajuda os espectadores a se lembrar dele. Nawan é “a mulher que canta”. Ela canta uma canção impossível de cantar e de lembrar; ninguém que tenha ouvido o seu canto em Kfar Ryat consegue se lembrar de suas canções, apesar de sua beleza. A impossibilidade de se lembrar de seu canto faz-nos lembrar o que não pode ser esquecido. Sua música é o sublime, o corpo estético impossível, a *infantia*. A mulher que canta inscreve em nós um resto, uma opacidade não transmissível que nunca será derrotada, enquanto os seres humanos nasçam infantes.

Os gêmeos não são crianças e também não são adultos, simplesmente porque eles não podem viver nem na infância nem na idade adulta, eles não podem habitar uma vida humana, eles (quase) não são seres humanos. O notário diz a eles que só através da pesquisa da “verdade” (o registro, como mantido pelos seus depositários, o notário, o adulto, a sociedade, a lei) vão se tornar adultos. Mas, na verdade, eles não estão à procura de sua infância, eles estão à procura de suas origens, de sua condição, do que os torna humanos, num sentido mais profundo que a vida civilizada e confortável do seu mundo capitalista; de fato, a sua infância na civilizada classe média canadense é perfeitamente bem lembrada e bastante confortável: uma vida “normal” que qualquer ser humano desejaria viver.

Jeanne e Simon afirmam maneiras diferentes de confrontar o desafio, distintos estilos de existência. Jeanne parece mais preparada para enfrentar o inevitável. Simon tenta atrasá-lo. Ele critica sua mãe: ela nunca viveu na normalidade. Ele questiona o advogado. Ele discorda da sua irmã. Mas, finalmente, ambos juntam-se ao confrontar o abjeto como uma dimensão incontornável da sua tentativa de viver uma vida humana. Ele acaba, finalmente, ouvindo a verdade da parte de um outro homem. Não poderia ser diferente em uma sociedade machista. A verdade sairá do líder do grupo político, pelo qual Nawan assassinou e se sacrificou durante mais de quinze anos em prisão. Este não é um detalhe: Nawan era um corpo estético e político na prisão de Kfar Ryat. Ela estava lá por causa de sua militância política e fez dessa estadia uma militância estética.

Jeanne e Simon viveram uma vida “civilizada” muito “normal”, até descobrirem a verdade. Mas essa vida normal é falsa, não sabe de suas verdadeiras origens.

Este é o paradoxo do filme: eles não podem deixar de procurar uma verdade que, uma vez descoberta, irá mostrar as diversas dimensões de sua monstruosidade. O caminho para si – para o que “realmente” são – também é um caminho inevitável que os leva para fora de si – o que os constitui como uma sombra, uma dimensão esquecida, um resto. Eles são expoentes, de uma forma radical e exagerada, da aporia humana: não há vida humana sem infância, mas tampouco é possível vida humana sem a inumanidade de *infantia*. Não há nenhuma maneira de viver sem infância, mas também sem *infantia*.

Na verdade, os gêmeos são uma só subjetividade, que quer tanto afastar-se da pesquisa (Simon) quanto levá-la onde quer que ela os leve (Jeanne). O fato deles conseguirem resolver o enigma e entregarem a seu pai-irmão as cartas que a mãe havia escrito para ele/s permite que o nome da mãe apareça em sua lápide e seu rosto seja “virado para o sol”. Esse ato também é aquele que os torna adultos. Eles extirpam o abjeto incorporando-o. A sociedade de consumo agora vai aceitá-los para continuar suas vidas desumanas. A infância foi legitimada em sua forma abjeta pela lei e redimida pela ordem administrativa. A *infantia* permanece na sombra. *Incêndios* realiza a tarefa política da escrita: testemunhar o que permanece como um enigma em nós (LYOTARD; LAROCHELLE, 1992, p. 416).



A elusão de *infantia*

Como Lyotard (1991) coloca, *infantia* é uma condição latente que está por trás de cada palavra pronunciada por qualquer ser humano e ela própria é uma forma do inumano. Mas o que é o inumano? Lyotard (1991) distingue duas formas de inumano: o inumano enquanto sistema desumano, chamado de “desenvolvimento”, “competitividade”, “democracia representativa”, “mercado”, “mundo livre”, ou simplesmente “capitalismo”; e o inumano que cada alma humana carrega pelo fato de ter nascido, forçada a abandonar a indeterminação onde estava a fim de se determinar como uma vida particular, sem poder fazer nada para evitá-lo. Essa segunda forma de inumano habita cada ser humano como a passagem do não ser ao ser, a partir da qual todo ser humano nasce sem escolher. Fomos todos obrigados a nascer, a nenhum ser humano foi perguntado se queria vir ao mundo. Neste sentido, todos nascemos do inumano.

Essas duas formas do inumano são opostas. Considere-se, por exemplo, com respeito ao tempo. O primeiro inumano, o capitalismo, impõe a necessidade de correr atrás do tempo, para fazer um uso bom, produtivo, do tempo; para ser eficiente, eficaz, a fim de seguir os movimentos extensos, sucessivos, consecutivos e irreversíveis que constituem a imagem sistemática do tempo cronológico dominante. O segundo não corre atrás do tempo, deixa o tempo se perder em rotas não lineares, mas polimorfos, intensivos, repetitivos e complexos, procurando de maneira distraída o tempo perdido, especialmente naquele tempo remoto da indeterminação em um movimento, no qual o passado nem sempre precede o presente e o futuro não necessariamente sucede o presente. É o tempo circular do eterno retorno, dos ciclos.

No campo da economia, abre-se um caminho para a política. Se a primeira forma de desumano procura impor o capital em todas as suas variantes como a única ideia triunfante e hegemônica, com a consequência lógica de que não haveria possíveis alternativas para o sistema e nenhuma outra ideia seria viável além do próprio capital, Lyotard (1999) acredita que a única política possível pode ser a resistência a esta forma capitalista de inumano em nome da memória da outra forma de inumano esquecida, a de uma alma que constantemente lembra a dívida com o inumano de onde nasceu. Em suas palavras:

[...] O que mais resta para a ‘política’ senão a resistência a esse inumano?
E o que mais resta para resistir, senão a dívida que cada alma tomou da

miserável indeterminação da sua origem, e que não deixa de nascer? Isto é, com o outro inumano? Esta dívida que temos com a infância não é paga. Mas não esquecê-la pode ser o suficiente, a fim de resistir e, talvez, para não ser injusto. Esta é a tarefa da escrita, pensamento, literatura, artes: se aventurar para testemunhar isso (LYOTARD, 1999, p. 7).

Basta não esquecer a dívida com a infância a fim de não ser injusto, afirma Lyotard (1999). Resistir ao inumano da ordem neoliberal, lembrando o inumano do qual nascemos, como uma forma de lembrar o “potencial inumano *dérèglement*, para desfazer as regras instituídas das forças de aculturação” (LINDSAY, 1992, p. 391). Política, então, é a resistência ao inumano da ordem, lembrando o inumano do qual toda ordem emerge. É uma espécie de resistência à pretensão de qualquer forma em perpetuar-se através da memória do que faz qualquer ordem possível. As sociedades neocapitalistas não deixam de pretender impor cada vez mais seu controle por todo o planeta e até para além dele. A fim de fazê-lo, elas precisam silenciar o que poderia questionar a sua universalidade, normalidade e naturalidade, o que, como *infantia*, pode mostrá-las como arbitrárias, artificiais, anormais, e interromper o que elas pretendem mostrar como claro e inevitável.

Radicaria nisso a dimensão política de uma possível leitura de *Incêndios*? Em testemunhar o outro inumano, o inumano de *infantia*? Uma lembrança da aporia da existência humana em sua dupla dimensão da impossibilidade de cicatrizar a dupla ferida da infância monstruosa e da *infantia* silenciada? Uma resistência política a qualquer pretensão de naturalizar a existência humana?

É esta, também, uma tarefa política da escrita, ao mesmo tempo impossível e necessária. É uma tarefa impossível porque escrevemos para dar forma a uma infância e uma *infantia* que em nenhum caso podem ser escritas. Necessária como tarefa política de lembrar e afirmar a forma de inumano que é silenciada, negada pela outra forma do inumano dominante: o consumismo, o capitalismo, formas neoliberais de ordem social.

Escrever para testemunhar a *infantia* é necessário e impossível, como também são para a humanidade a filosofia, a própria *infantia*, uma espécie de sobrevivente, uma entidade que deveria estar morta, mas ainda está viva (LYOTARD, 1997, p. 63). Esta é, provavelmente, a força estética e política de *Incêndios*: apresentar, através da “mulher que canta”, um apelo para lembrar o inumano silenciado, aquilo de onde viemos e que nossa vida social tornou tão esquecido.

A *infantia* como sobrevivente é também uma esperança: “no caso de uma possível mudança radical no fluxo que empurra as coisas para repetir o mesmo” (LYOTARD, 1997, p. 62). *Infantia* nomeia algo que “já” é, mas sem ser ainda “algo”, uma espécie de espanto, que introduz o ser humano no mundo, uma forma de inumano que ainda não pode ser identificada; *infantia* é o nome de um milagre, a interrupção do não ser das coisas pela entrada de seu outro, o outro de ser. Pode ser o suficiente não esquecer *infantia* “a fim de resistir e, talvez, para não ser injusto”, diz Lyotard (1999, p. 7). Poderia ser o suficiente? A leitura deste trabalho ajudou qualquer um de seus leitores a não esquecer a *infantia*, tal como é fomentada pelos nossos dispositivos sociais contemporâneos, nas sociedades neoliberais? Se assim for, poderíamos considerar essa resistência a nossa principal tarefa política como escritores? Não temos certeza. Olhando para as várias outras formas da infância em nosso tempo, não sabemos se é o suficiente; mas, quem sabe, pode ser um começo. Um leitor sensível à infância e à *infantia*, certamente, vai ajudar-nos a pensar sobre isso.

Bibliografia

KRISTEVA, J. *Powers of horror: an essay on abjection*. Trad. Leon S. Roudiez. Estados Unidos: Columbia University Press, 1982.

LINDSAY, C. Corporality, Ethics, Experimentation. Lyotard in the Eighties. *Philosophy Today*, v. 36, n. 4, p. 389-401, winter 1992.

LOCKE, K. Lyotard's Infancy. A Debt that Persists. *Postmodern Culture*, v. 23, n. 1, set. 2012.

LYOTARD, Jean-François. *The inhuman: reflections on time*. Trans. Geoffrey Bennington and Rachel Bowlby. Stanford CA: Stanford University Press, 1991.

_____. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: Eudeba, 1997.

_____. Before the Law, After the Law: An Interview with Jean François Lyotard Conducted by Elisabeth Weber. *Qui Parle*, v. 11, n. 2, p. 37-58, 1999.

_____.; LAROCHELLE, G. That which resists after all. *Philosophy Today*. v. 36, n. 4, p. 402-417, winter 1992.

Filmografia

INCÊNDIOS. Título original: *Incendies*. Direção: Denis Villeneuve. Canadá/França: micro_scope/TS Productions/Phi Group, 2010. DVD (131 min.), NTSC, cor, legendado.

Ensaio fotográfico

Instinto

Lara Torres¹

Nunca tive muita certeza de nada. Muito menos do que eu poderia vir a ser na minha vida adulta. Sempre imaginei tudo, mas me empenhava pouco. Gostava de fotografia; na verdade, gostava de aparecer nelas, não me recordo se pensava em usar uma câmera. Fantasiava demais para fazer alguma coisa prática naquela época. Na verdade, ainda é assim.

Meu primeiro celular com câmera foi um antigo Siemens A50, cor azul. Depois dele, fiquei obcecada em fotografar o céu, precisamente nuvens. Foi ali que pensei em vir a ser fotógrafa, podia levar aquilo para a vida. Sem dúvida, é uma máquina mágica, a máquina fotográfica, mesmo que seja apenas um telefone antigo. A “magia” estava (está ainda) presente naquelas primeiras fotos, nas cores do céu, nas formas das nuvens e em poder ver a foto naquele pequeno visor (afinal, sempre fui fã de miniaturas).

Com o tempo, aquilo foi perdendo força, entrei na adolescência. Nessa fase, tendemos a ficar muito mais obcecados com a nossa própria imagem do que com as nuvens, o que é uma pena. Não seremos nunca mais bonitos e mágicos que as nuvens. Durante muito tempo, criei enquadramentos em minha cabeça quando via algo que se encaixava com minha imaginação.

E aí entrei na “fase” que eu chamo de árvores. Enquadrar as árvores em minha mente tomou o lugar das nuvens; na verdade, passaram a ser muito mais importantes em minha vida. Tornaram-se tão essenciais que quase todos os rabiscos em cadernos de desenhos são de árvores. Talvez os filmes de época e fantasia tenham sido uma enorme referência na minha visão do cotidiano, o que, por um lado, é triste, já que o normal não é interessante como o Condado de Tolkien². A leveza das folhas, as árvores secas, as cores do outono, tudo faz parte da “magia”.

Depois dos 20 anos, exatamente aos 22, consegui uma Yashica antiga e doméstica, da minha avó. Consegui muitas outras depois. Encontrei um lugar

1 Graduada em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2 Região da Terra Média, lugar presente nas obras do escritor J. R. R. Tolkien.

onde vendem filmes e revelam esses negativos. Finalmente, depois de tantos anos, pude enquadrar aquelas imagens etéreas presentes em meu cérebro, aquela vontade que pinicava minha cabeça quando avistava o entrelaçamento de galhos, emaranhado sendo destacado pela luz.

Aos 22, pude tirar fotos que eu realmente queria com uma câmera – claro, respeitando o alcance modesto de uma máquina doméstica. Sem ninguém me dizer que tal imagem estava muito clara ou escura, esquisita, sem sentido. Sim! Fotos de galhos, nuvens, estradas, momentos espontâneos e meu cachorro. Pensei que havia achado o que queria fazer para o resto da vida – imaginem! Liberdade. Lembro que fazia minha mãe me levar a lugares mais altos (até morros) para satisfazer minha vontade de capturar o que queria, o que era importante.

Mas essa euforia inicial, essa esperança, foi se esvaindo. Passei a não ter tanto interesse por fotografia. Passei pela preguiça, e, como tudo em minha vida, a chama essencial apagou. Ainda gosto de ter liberdade em escolher o que quero fotografar. Isso é o mais importante. Passei muitos anos assustada, apavorada. Não sentia que tinha muita escolha, que tudo que fazia não tinha reconhecimento dos outros. Mas fotografia foi uma retomada de quem eu era antes de mudar de minha cidade natal para o interior com minha mãe.

Por causa de uma matéria na faculdade, arrisquei-me a tentar os filmes preto e branco. Pensei que a vida toda vi registros desse tipo e, agora, estava a ponto de realizar um. Algumas saíram um desastre, ou melhor, algumas nem foram reveladas, e o filme foi dado como virgem. Mas realmente fiquei feliz com o resultado da sessão com as árvores; o fundo claro destacando os galhos negros.

Percebi que talvez não seja feita para ser fotógrafa. Pelo menos hoje não. Mas a vontade de fugir com uma mochila nas costas e explorar a natureza com uma câmera na mão ainda existe, por mais que esteja adormecida. A vontade de presenciar uma guerra e registrar os momentos ainda está aqui. A fotografia também me mostrou que sou um bicho carniceiro, um abutre que precisa ver a fome, a guerra e a morte de perto, sempre fui muito protegida e não conheço o mundo. Mesmo que o mundo possa destruir minha cabeça. Talvez não fotografe todos os dias e passe meses sem sentir falta. Mas não sou menos entusiasta por isso, só tenho meu tempo, e meu tempo é meio esquisito.







Prática de cinema

Cineclube e cinefilia

Marialva Monteiro¹

*Ir ao cinema pelo cinema, eis a questão.
Ir para compreender, sentir e, por que não? ser feliz.*
Carlos Drummond de Andrade

Não poderia escrever sobre cineclube e cinefilia sem me envolver pessoalmente nesses temas. Manter um distanciamento brechtiano e tecer considerações apenas teóricas sobre o assunto é quase impossível quando os temas estão carregados de boas e marcantes lembranças da nossa vida pessoal. Procurei basear este texto na minha experiência pessoal como cineclubista e cinéfila que sou desde a juventude.

Quando estudei na faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), não havia faculdade de Cinema. Tratava-se da década de 1950. Terminei a faculdade em 1960. A Universidade Federal Fluminense (UFF) tem a sua fundação em dezembro de 1960, só implantando o curso de Cinema alguns anos mais tarde. No entanto, existiam vários cineclubes, com programações as mais variadas, desde os clássicos do cinema europeu até os filmes autorais do cinema americano. Passei a frequentar vários deles, como o Macunaíma, no auditório da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) – lembro-me que, muitas vezes, ficávamos assustados quando víamos um rosto desconhecido, pensando que pudesse ser um espião do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS).

Com o tempo, tornei-me secretária do Grupo de Estudos Cinematográficos da União Metropolitana dos Estudantes (GEC-UME), em 1960. O GEC reunia-se no auditório do Edifício Gustavo Capanema, que sediava o Ministério da Educação, mas o expediente funcionava na sede da UME, na Praia do Flamengo, nº 132. O diretor era Cosme Alves Neto, que, mais tarde, tornou-se

1 Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e mestre em Filosofia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas-RJ. Fundadora e membro do Cineduc-RJ.

o curador da Cinemateca do Museu de Arte Moderna. Todos os meses, editávamos um boletim com textos explicativos sobre a programação. O exemplar tinha em torno de 12 páginas e custava 20 cruzeiros. Vale transcrever a “chamada” de abertura do programa de abril de 1961 para se entender a qualidade da pesquisa dirigida aos espectadores:

No mês de abril dirigimos nossas atenções, no departamento de exposições, a três diretores, originários de três países diferentes, mas com algo que os identifica e os eleva acima do comum artesanato cinematográfico: são autores responsáveis integrais pelo que constroem, sem as injunções comerciais comuns na indústria do cinema. O inglês Hitchcock (hoje trabalhando nos Estados Unidos), o francês Bresson (o diretor “maldito” por excelência) e o canadense Low (este ainda desconhecido do chamado “grande público”). Sobre a obra de cada um deles procuramos colocar alguns pontos nas páginas seguintes que ajudarão, esperamos, o interesse crescente que vamos encontrando pelo bom cinema.

Já no penúltimo ano da faculdade, inscrevi-me no Curso de Cinema da Ação Social Arquidiocesana (ASA), um curso de extensão da PUC, dividido em Básico, de Extensão e de Aperfeiçoamento. Cada ciclo durava 12 semanas. Havia trabalhos escritos e um teste para se passar de um ciclo a outro. Terminei o curso em 1959. Para receber o certificado, devia-se ter frequência integral, mas havia o sistema de ouvintes que pagavam apenas uma taxa. Em algumas aulas, a sala chegava a ter participantes em pé, como as dos professores Alceu Amoroso Lima, Candido Mendes de Almeida, Décio Vieira Otoni, Hugo Barcellos, Ronald F. Monteiro e Padre Guido Logger. Como ouvintes, muitas vezes lá estavam Carlos Diegues, David Neves, José Carlos Avellar, Leon Hirszman e Cosme Alves Neto. O programa era bastante rico em temas, não só ligados às questões técnicas, mas também às éticas, psicológicas e estéticas do cinema. Esse curso foi fundamental para a minha formação não apenas cinematográfica, mas também humanística. Os professores Luiz Carlos Saroldi e Padre Guido Logger me estimularam a continuar trabalhando com o cinema. O Padre Guido dirigia, na época, o Serviço de Informação Cinematográfica da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Por seu convite, para lá me dirigi, para atuar como voluntária.

Essa introdução meio biográfica se justifica por explicar a minha relação humanista e quase sacerdotal com o cinema.

Dar voz ao outro

Cito Rose Clair Matela (2008, p. 22-23), em livro resultante da sua tese de doutoramento pela UFF, com o título de *Cineclubismo: memórias dos anos de chumbo*, para falar da atuação dos cineclubes na minha época:

Parti do pressuposto de que este movimento cultural teve um papel político-pedagógico importante na formação dos seus participantes, por ter como prática fundamental a pesquisa e o debate – por ser um espaço de construção intelectual e de formação coletiva. Esta prática ofereceu condições para a elaboração de uma perspectiva de vida voltada para os ideais de liberdade e de concepções éticas e estéticas como fundamentos de constituição dos seres humanos, no momento em que o conhecimento difundido e ensinado nas universidades e nas escolas sofria censura por parte das instituições dominantes. [...] Entendo que a política educacional implantada pela ditadura militar, ao focar o treinar, em detrimento do formar, destituiu as experiências educativas do seu traço mais criativo e inovador, privilegiando o ‘adestramento’ dos sujeitos da escola. Em contraposição à essa política, compreendo que o movimento cineclubista, dentre outros, através do trabalho de pesquisa realizado pelas equipes que formavam os cineclubes, constituiu-se num lugar de produção, aquisição e divulgação de conhecimentos, materializados no momento do debate. Momento esse de troca, de diálogo entre diferentes sujeitos, instituindo um movimento dialético entre pensar e fazer, que configurou experiências formadoras para os envolvidos nesse processo.

Para exemplificar e corroborar a opinião emitida por Rose Clair, lembro do dia de debate no GEC com o auditório Gustavo Capanema inteiramente lotado e a presença do cineasta italiano Roberto Rossellini. O debate após a exibição de um dos seus filmes foi mais importante e esclarecedor do que qualquer aula que tive na universidade.

A atividade de cineclube foge às formas tradicionais de ensinar. O animador de um cineclube difere de um professor porque ele vai estimular e mediar as respostas, ouvindo as várias identificações do espectador com os personagens e com o contexto sociocultural do filme.

O cineclube possibilita a oportunidade de compartilhar conhecimentos e ideias através do ver junto um mesmo filme. Isso não se processa na aula ministrada pelo professor, em que ele professa o conhecimento e os alu-

nos recebem a informação. O ver coletivo propiciado pela exibição do filme “igual” aluno e professor. Essa forma “democrática” de receber o conhecimento diferencia o processo didático da escola do formato de transmissão de conhecimento no cineclube.



Cinefilia

No livro *Cinefilia*, Antoine de Baecque (2010, p. 39) afirma que

[...] a cinefilia é sem dúvida uma cultura constituída em torno do cinema, um cruzamento de práticas historicamente contextualizadas, atitudes historicamente codificadas, tecidas em torno do filme, de sua visão, de seu amor e de sua legitimação.

Ainda segundo o autor, foi a cinefilia que deu origem a Nouvelle Vague e transformou Hitchcock e John Ford em autores. “Pois o cinema exige que se fale dele”, diz (BAECQUE, 2010, p. 39). Cinefilia se apresenta como a investigação sobre a natureza de um culto moderno, o cinema, e de seus mais dedicados cultuadores, os cinéfilos, escreve-se na introdução do livro.

Sempre me considerei uma cinéfila inveterada, daquelas que consideram a sala de cinema um templo para se vivenciar um ritual íntimo e coletivo. Esse

ritual não acaba depois da projeção do filme, ele continua na conversa que vem a seguir, com os amigos, sobre o filme.

O cinema sempre nos coloca diante de duas questões fundamentais: por que gosto deste filme e o que este filme tem a ver comigo? O espectador não é uma tábula rasa. Ele tem uma história de vida, emocional, cultural e social. Estamos inseridos numa formação educacional e cultural.

Não posso deixar de citar o filme que mais me impressionou, dentre todos a que já assisti: *Hiroshima mon amour* (*Hiroshima, meu amor*), de Alain Resnais, ao qual assisti 14 vezes. Por que eu vi esse filme tantas vezes? Não sei responder. Quando resolvi escrever sobre isso na introdução de minha dissertação de mestrado, comecei a ler vários artigos sobre o filme em busca de uma explicação. *Hiroshima* é um filme sobre a memória e o esquecimento, que o cinema tem demonstrado enorme capacidade em saber ilustrar. O que é a memória? É uma das faculdades mais estimuladoras da linguagem cinematográfica, seja na sua realização, isto é, na intenção do remetente da mensagem que recorda os fatos e objetos percebidos por ele anteriormente e os transmite pelo filme, seja na interpretação do receptor que reconhece fatos e objetos, momentos fixados por ele na memória que irão ajudar ou não a sua adesão ao filme. Talvez a justificativa da minha adesão ao filme esteja na explicação dada pelo próprio Alain Resnais numa entrevista concedida à revista *Télé Ciné*, n. 88, março/abril de 1960: “Nós somos determinados em nossas ações por nossas lembranças. Esta mulher é indiscutivelmente marcada por este amor de guerra – primeiro amor de juventude” (RESNAIS, 1960). Creio que não somente eu, mas várias mulheres se emocionaram e se emocionarão sempre com o filme *Hiroshima*. Quem não teve um amor de juventude? Resnais nos mostra o que se passa com sua personagem, mas nós, mulheres, identificamos-nos com ela pelo mecanismo de projeção – identificação que é a base da percepção cinematográfica. “Nós somos determinados em nossas ações por nossas lembranças”: o filme é um sistema de representação simbólica e uma espécie de catalisador e revelador que dá forma a um imaginário social de um determinado grupo de uma dada sociedade.

Iniciei este texto com uma citação do poeta Carlos Drummond de Andrade, também um cinéfilo comprovado. A frase citada está no delicioso libelo a favor da prática cineclubista, no artigo intitulado *Ir ao cinema*, do qual transcrevo o trecho a seguir:

De tôdas as artes, parece que o cinema é até hoje a menos compreendida. Talvez porque seja a mais recente e não houve materialmente tempo para compreendê-la. Enquanto a pintura levou séculos a evoluir de Apelles para Matisse, e a poesia abrange, de Salomão a Paul Eluard, uma série infinita de nomes, de obras e de expressões, o cinema, em pouco mais de dez anos, passou das arlequinadas meramente recreativas de Max Linder à complexidade dolorosa de Carlito. Sem falar na técnica e nos processos, que ontem eram os da lanterna mágica e hoje são os do talkies, com todo o jôgo sutil das super-posições e super-impressões de imagens, os truques variadíssimos, as trouvailles que cada dia enriquecem o plano cinematográfico e lhe dão uma amplitude só percebida por uma fração mínima de espectadores. [...]

No Rio, dúzia de sujeitos raros e difíceis fundaram o Chaplin Clube, que não é clube de jantares nem de partidas de pocker. Também não é clube literário, político, esportivo, noticioso ou de classe. Não é nada: apenas um clube de freqüentadores de cinema, para ensinar a gente a freqüentá-lo e compreendê-lo.

Imaginem um clube dêsses prosperando em cada cidade do Brasil. Ou pelo menos em cada capital. Certas fábricas medonhas dos Estados Unidos abriam falência. Certos atores da Paramount seriam obrigados a pedir demissão. O cinema falado em inglês seria uma estupidez pretérita.

Esses Chaplin-clubes orientadores e renovadores só não conseguiriam acabar com uma coisa: com o cinema falado em português. Porque muito antes de Hollywood enviar-nos os seus talkies, já tínhamos o hábito de falar desvairadamente no decorrer da projeção. Brasileiro é povo falador (IR..., 1930, p. 10).

Drummond, com todo o seu patriotismo nacionalista, previu o que realmente aconteceu com os cineclubes nas décadas de 1960 e 1970. E, hoje, parece que essa mania, felizmente, está voltando.

“A massa ainda vai comer do biscoito fino que eu fabrico”

Em 1968, Antoine Vallet, no livro *Du cineclube au langage total*, escreve:

Alguns talvez argumentem que “Não se precisa aprender a linguagem da imagem e do som. Basta ter boa visão, bom ouvido e gosto apurado”.

Se tomarmos o caso do cinema, a experiência revela que, muitas vezes, o público não aprende o verdadeiro significado de um filme, por sua incapacidade de examiná-lo através de seus elementos constitutivos, em que fundo e forma se ligam indissolúvelmente: imagens e sons. Por esta razão, o público despreza verdadeiras obras primas, dedicando sua admiração a obras desimportantes e convencionais. Ao contrário, a experiência comprova, também, que o estudo do cinema nos cineclubes, através de sessões e estágios culturais, elevou o gosto do público, garantindo o sucesso de obras de qualidade, porém de difícil abordagem (VALLET, 1968, p. 28).

Tanto a frase acima, de Oswald de Andrade, datada da década de 1920, quanto a afirmação de Antoine Vallet, na década de 1960, que enfatizam que o público despreza as verdadeiras obras primas, podem se repetir até hoje na resistência e na cegueira da escola em não enxergar o valor estético do cinema.

Insistir no modelo de enxergar o cinema como instrumento didático de algumas disciplinas, que ainda existe hoje, só vai colaborar para persistir num modelo equivocado também usado na escola quando emprega a interpretação de textos no ensino da literatura. Nesse sentido, ver o cinema como auxiliar de uma aprendizagem alheia ao seu próprio texto e à sua função como linguagem vai colaborar para que o aluno veja o cinema como algo enfadonho e pouco prazeroso.

A vocação dos cineclubes é oposta a esse modelo.

Nos tempos atuais, as práticas educacionais não parecem dar conta das transformações velozes, tanto dos sujeitos imersos nessas práticas quanto dos processos de aprendizagem. É através das possibilidades de escolhas a que se tem acesso, que se pode decidir o que se pode ser e o que se pode saber ou até onde se pode ir. [...] Perceber o caminho histórico de formação de subjetivações é perceber até que ponto estamos inseridos nessa rede e também como podemos romper com esse processo. Este processo que está relacionado a saber o que “sou-no-mundo”, como posso fazer para “deixar de ser” e o que fazer para me tornar o que “quero ser” [...] (JESUS; SÁ, 2010, p. 61).

O professor está imerso e é vítima dessa posição. Ele também necessita mudar a sua posição, já que foi formado nas faculdades de Pedagogia, que não o preparam para enfrentar o mundo audiovisual em que vivem os seus alunos.

A mentalidade e os costumes da cultura das classes populares estão submissos e impregnados pela cultura burguesa. Conhecer o cinema, entender a sua linguagem, as leis do código visual, já é uma forma da criança começar a desvalorizar essa cultura e suas imposições. Ela já passa a perder um pouco do seu fascínio, porque os seus mecanismos ficam desvendados.

Para o educador Ivan Illich (1985), a escola é o paradigma, por excelência, das instituições de valores, porque pensa muito mais em termos de ensino e aprendizagem, negligenciando seus objetivos de ajuda ao desenvolvimento humano. Daí que introduzir o conhecimento da linguagem audiovisual foge aos conteúdos programáticos já estabelecidos nos currículos escolares – o que tem, até hoje, dificultado o ensino da linguagem cinematográfica. Não obstante o enorme esforço que as crianças fazem para se adaptar à escola e ao novo meio, elas o conseguem sem maiores problemas. Mas a necessidade de imitação é tão forte que a adaptação se dá de forma submissa, numa atitude puramente receptiva, quase sem participação.

Quando a observação da realidade pela criança não pode ser direta, aí entra o papel do ver cinema, mostrando essa realidade de forma indireta, que, se não substitui a primeira, pode completá-la. Essa maneira indireta de por a criança em contato com a realidade, através da projeção de filmes, ajudará também o educador a reinventar caminhos, os quais vão facilitar mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Mas sem priorizar o conteúdo em detrimento da forma.

Bibliografia

BAECQUE, Antoine de. *Cinefilia: invenção de um olhar, história de uma cultura, 1944-1968*. Tradução de André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ILLICH, Ivan. *A sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

IR ao cinema. [Texto de Carlos Drummond de Andrade, publicado sob o pseudônimo Antônio Crispim]. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 10, 22 mai.1930.

JESUS, Antônio Claudino de; SÁ, Sáskia. O audiovisual e o público na educação – cineclubismo, cinema e comunidade. In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Filipe (Org.). *Cineclube, cinema e educação*. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2010. p. 59-71.

MATELA, Rose Clair. *Cineclubismo: memórias dos anos de chumbo*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2008.

RESNAIS, Alain. Conversation avec Alain Resnais (pour Pierre Wildenstein). *Télé Ciné*, Paris, XIV^{ème} année, n. 88, mars/avril 1960.

VALLET, A. *Du Cine-clube au Langage Total*. Paris: Ligel, 1968.

Análise fílmica

O curta-metragem *Vincent* a partir dos princípios da poética do filme

Maria Andreia dos Santos¹

Vincent (Tim Burton, 1982) é um curta-metragem, construído a partir da técnica do *stop motion*, que consiste em fotografar, quadro a quadro, os diferentes movimentos de objetos inanimados, dentro de um determinado cenário, provocando, assim, a ilusão de vida nesses personagens.

1 Graduada em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Figura 1 – Imagem de *Vincent*



Fonte: Divulgação/reprodução.

A história do *stop motion* inicia-se nos primórdios do cinema, precisamente em 1900, tendo como responsável por sua invenção o genial mágico e cineasta francês George Méliès, que viu, a partir daí, uma grande oportunidade que possibilitaria resultados surpreendentes, como a experimentação visual e a exploração de efeitos ilusórios, podendo, assim, dar sequência aos truques de ilusionismo e magia em seus filmes, como, por exemplo, *Viagem à lua*, que se tornou uma de suas obras-primas pela técnica de seus efeitos especiais. Ao longo do tempo, essa técnica foi densamente aprimorada e hoje é extremamente explorada em vários filmes de animação de altíssima qualidade e com toda uma gama de tipos de materiais utilizados para a construção de personagens e de cenários.

Tim Burton é um diretor norte-americano que também é aficionado por essa técnica tão versátil, conhecido por trazer, em todos os seus filmes, temas ligados ao estilo gótico e às vanguardas cinematográficas, como no caso de *Vincent*, que faz alusão ao expressionismo alemão e ao impressionismo francês, que, nos anos 1930, tratava de um questionamento radical dos valores estéticos tradicionais burgueses, atribuindo, assim, uma nova função à linguagem artística da época.

Essas vanguardas são o fio condutor para a construção de *Vincent*, por se guiar em cenários que parecem estar vivos, num clima de sonho e mistério, dando vida ao personagem atormentado, típico do impressionismo francês, gênero admirado e reverenciado por críticos, estudiosos e artistas da sétima arte. Clássicos como *A sorridente madame Beudet* e *A queda da casa de Usher* dão um tom do que significou o impressionismo dos anos 1920. Este último filme, baseado na obra de Edgar Allan Poe, pontua alguns elementos que influenciaram o diretor Tim Burton e sua carreira. A cena em que o menino abre uma cova em busca da esposa morta transfere exatamente essa imagem da não aceitação, da memória conservada por consequência da falta que não se deseja ser encarada.

Burton procurou, assim, exibir em *Vincent* algo além da visão considerada normal, dando maiores significações ao que o espectador observa, como as características visuais da arte gótica, que tomam lugar nas cenas, enriquecendo e caracterizando o estilo estético expressionista. É um cineasta que costuma criar personagens excêntricos, com forte carga emocional, sempre falando da morte, da solidão, da angústia e de outros aspectos do mundo sombrio.

Foi em 1982 que Burton produziu *Vincent*, considerado seu primeiro curta-metragem de animação, trazendo um personagem que conta a história de um garoto de sete anos, cuja fantasia é ser como Vincent Price, um dos grandes nomes do cinema de horror dos anos 1930, que passa a ser uma figura impor-

tante no universo desse garoto. É um filme sem diálogos, pois Vincent tem a capacidade de se comunicar sem o uso das palavras, seguindo para o aspecto narrativo da história.

O diretor mantém características que são remetidas ao cinema clássico, como a linearidade, a lógica e a clareza. E é interessante ressaltar que, além da forte influência dos anos 1930, como os filmes do gênero horror, carregados de referências do expressionismo, *Vincent* tem cenas parecidas com os filmes *O gabinete do Dr. Caligari* e *Nosferatu*, como aquela em que o garoto leva uma bronca de sua mãe e vai andando devagar, cabisbaixo, por uma escada, e quando transforma seu cachorro em um zumbi saindo de madrugada, nevoeiro adentro. A literatura também é muito recorrente em *Vincent*, de maneira que Burton homenageia, de forma sutil e singela, todas essas vertentes.

Além de elementos visuais como o uso da luz dura, criando efeitos de sombras a partir dos contrastes com linhas oblíquas e sinuosas, o boneco do personagem Vincent segue a própria linha expressionista, com o rosto pálido em formato triangular pontiagudo, olhos delineados e saltados, exagero nos movimentos, expressões carregadas, reforçadas pela dramaticidade da narração da história e do poema gótico de Edgar Allan Poe pelo próprio Vincent Price, como o filme sugere.

Figura 2 - Imagem de *Vincent*



Fonte: Divulgação/reprodução.

O filme inicia-se com um *travelling* em contraluz, acompanhando um gato em um muro que vai em direção ao quarto onde o garoto toca uma flauta. A partir desse momento, a distorção psicológica de Vincent Malloy começa a se intensificar, à medida que os elementos ao seu redor fazem uma ligação desconexa com o mundo real e o imaginário. A animação em preto e branco explora os contrastes, que acabam gerando sombras, ajudando a intensificar as expressões, para, deliberadamente, aproximar-se da estética dos antigos filmes de horror. O personagem demonstra emoção e melancolia, enfatizadas pelo olhar e expressões faciais, tornando a ideia do sinistro e da superstição latente.

Vincent não reconhece sua identidade, ele é ora criança, ora um cientista lunático, pois arma sua fuga da realidade, alimentando, assim, seus desejos insanos, nos momentos em que a sua realidade se altera através das alucinações, simbolizadas pelo cenário, enfrentando dificuldades em dividir suas fantasias com as pessoas que o cercam. Tudo isso é demonstrado com muita sutileza e pluralidade, tornando o ambiente de Vincent profundamente melancólico, que já é uma criança deslocada, com características violentas em certos momentos.

A construção física dos personagens é bem particular, exigindo uma análise sobre o tema e a concepção em que estes são inseridos, mas, olhando atentamente o filme, pausando-o várias vezes, percebe-se que a textura se assemelha muito à mistura de massa com papel machê. Embora haja muitas maneiras utilizadas para se adquirir determinados tipos de texturas, a semelhança com tal material aguça a curiosidade, bem como as particularidades do cenário, que são minimamente pequenas, percebendo-se que foram construídas com muita sensibilidade e minuciosidade. Talvez seja bem provável que o material seja esse, a julgar pelo ano em que foi produzido o filme, mas é necessário que se faça uma pesquisa mais aprofundada para conhecer melhor e ter maior propriedade no assunto – confesso que tentei pesquisar algumas coisas, mas não consegui encontrar nada a respeito. Até o material utilizado para compor os cabelos de Vincent parece ser feito a partir de fios de sisal tingidos ou fios de linha de crochê desmontados, e, em se utilizando cola para deixá-los mais firmes e tinta para escurecê-los, desempenhariam bem as características mostradas no filme, que são predefinidas a partir de estudos da junção da personalidade física e psicológica desse personagem.

O figurino e a textura nele introduzidos são pensados como criadores de sensações, quando a relação dos materiais aplicados implicam essa necessidade, a de que o espectador, através da função do olhar, disponha-se a perceber

e a sentir a plasticidade de um ambiente totalmente construído para o desenvolvimento de uma história que se passa no imaginário de uma criança, mas que, de alguma forma, o público adulto possa adentrar nesse mundo e constituir seu papel nesse sentido.

A construção do personagem, tanto física quanto emocional, não causa horror no espectador, e sim um estranhamento e uma graciosidade, que acaba levando a um senso poético com certa doçura, até porque o filme é narrado em forma de poesia, sugerindo aí a sua linha narrativa, e há uma carga de exagero, tornando-se até engraçada. Um humor sombrio e sarcástico é percebido no curta, com uma característica que desconstrói os significados comuns existentes, frequentemente atribuídos aos monstros, mas que, em *Vincent*, é visto de modo pueril. Essa variedade de linguagens utilizadas pelo cineasta, como imagem, som, movimento de câmera, enquadramento, luz etc., exige uma capacidade de inter-relacionar e dialogar com diferentes formas de expressão.

Outros elementos narrativos perceptíveis no filme são caracterizados pelo universo infantil, como a relação com o mundo adulto guiado pelo mórbido e o macabro, afirmando, assim, a ideia do medo e da solidão. Há também uma certa proposta ao centralizar uma dualidade entre o bem e o mal, entre o belo e o feio, o certo e o errado e o incoerente. A infantilidade do filme não se refere à história contada para crianças, e não se configura infantil por apresentar imagens sombrias, escuras e, algumas vezes, assustadoras, como em qualquer filme de Burton. Tanto que seus filmes posteriores levam as mesmas características, até mesmo o sentido da repetição de alguns elementos, como a árvore distorcida que se encontra em filmes como *Alice no país das maravilhas* e outros.

Burton traz uma seriedade e uma maturidade em sua estética fílmica, e, analisando os aspectos plásticos e estéticos de seus filmes, vê-se a esfera desse imaginário infantil suplantado em quase todos eles. Traz a liberdade em aceitar novidades e diferenças, além da fascinação e da curiosidade de entender o novo ou o inalcançável, dentro de nossas limitações. Embora *Vincent* viva imerso em um mundo imaginário, a mãe está sempre presente para recordá-lo de que ele vive sonhando e, de forma inconsciente, sempre o traz de volta à realidade, pois os adultos raramente têm consciência de que a criança cria seu mundo particular, em que apenas ela tem acesso à entrada e à saída.

A montagem do filme é importante para a narrativa, principalmente pelas cenas alternadas com a dupla personalidade de *Vincent*, já que os cortes precisos, muitas vezes, geram alguns movimentos contínuos dos personagens

de uma cena para a outra. A iluminação se intensifica à medida que o medo de Vincent aumenta, chegando ao extremo quando ele desmaia.

A fotografia, de Victor Abdalov, consiste em planos médios e próximos e é usada, principalmente, para mostrar a expressão do personagem, que varia bastante, dependendo de qual personalidade está dominando-o naquele momento. O enquadramento dos outros personagens se limita, tão somente, à altura do pescoço, já que apenas Vincent aparece de corpo inteiro e, tirando o cachorro e o gato, é o único do qual conseguimos ver o rosto; isso acontece porque o que nos é interessante são as expressões de Vincent e não dos outros personagens, e a sua perturbação psicológica, a necessidade de estar se estabelecendo em suas fantasias, é que fica em evidência. Abdalov também gosta de usar movimento de câmeras acompanhando o personagem, o que é interessante, pois intensifica ainda mais os momentos dramáticos do curta, quando o personagem normalmente está em movimento, praticando suas mais escabrosas invenções e maldades.

Figura 3 - Imagem de *Vincent*



Fonte: Divulgação/reprodução.

Outro ponto culminante do filme é sua trilha sonora, responsável por criar uma sensação de melancolia no espectador. No início, o tom da música é mais suave e tranquilo, mas, conforme o fluxo do filme se intensifica, a música tem os tons alterados, sendo ela a referência do encantamento que esse mundo imaginário produz, dando um ar mais sombrio e mais exagerado à cena, a julgar que Vincent sentia-se melhor em seu mundo do que na realidade de fato.

A ideia que a narrativa sugere, no decorrer do filme, é de que a mente infantil é um palco de grandes possibilidades, que podem causar efeitos tanto bons quanto ruins, dando, assim, uma maior racionalidade à criança do que os próprios adultos que a rodeiam, pois a pureza e a inocência inexistem nesses personagens, demonstrando a hostilidade com que os adultos tratam seus medos. É uma descrição sobre a paixão humana, sobre a relação com a personalidade do herói romântico que é isolado e incompreendido pelo mundo à sua volta, mas, sendo o personagem um menino, essa descrição se torna algo, de certa forma, engraçado.

Na medida em que a criança não é observada, ela tende a criar, em volta de si, uma redoma, dando acesso somente a ela mesma, permitindo-lhe ter uma ordem de controle de toda a sua vida, sem que os adultos possam perceber em que situação o consciente dessa criança se encontra, mas, na verdade, o que é transmitido é um ambiente contrário a isso; talvez o que se vê nas telas não é nada mais do que o próprio adulto perdido na dimensão dos seus problemas, aflito com a ideia de que perdeu o controle de si. Talvez tal ordenamento seja necessário para a formação criativa ao nosso redor, a necessidade de liberdade de uma consciência mais naturalista, afinal o que é a consciência sem o seu lugar de origem? A liberdade das correntes do medo, de poder imergir nessas fantasias, de poder previamente seguir para um caminho sumamente perigoso e abissal do nosso ser, que comporte nossas ideias mais obscuras e que nos faça voltar a uma outra realidade, muito mais efêmera, pois é sob essa atmosfera de solidão, morbidez, que Burton envolve seus espectadores e busca produzir emoções, construindo, no mundo de Vincent, um lugar de significados reconhecíveis, através desse apaixonante curta-metragem.

Filmografia

VINCENT. Direção: Tim Burton. Narração: Vincent Price. Estados Unidos: Walt Disney Productions, 1982. DVD (6 min.), P&B.

Perfil biográfico

Hilda Soares e a formação do espectador¹

Raquel Costa Santos²

Figura 1 - Hilda Azevedo Soares, aos 97 anos, em 2015



Fonte: Acervo pessoal de Marialva Monteiro.

Se lançarmos, num exercício mnemônico, um olhar retrospectivo, para compreendermos o percurso histórico da relação entre cinema e educação no Brasil, um nome atravessa quase todo o século XX e chega ao XXI como referência de uma trajetória marcada e marcante de ações na área: Hilda Azevedo Soares. Boa parte do seu bonito percurso centenário foi dedicada ao trabalho de educação pelo e para o cinema, deixando um pioneiro e enorme legado, que inspira gerações em todo o país.

Hilda³, desde a década de 1930, era membro da Ação Católica no Rio de Janeiro e colaboradora de uma revista da Juventude Católica Feminina, quando foi criada, nesse periódico, uma página em que se passou a veicular pequenas críticas de cinema. Ela

- 1 A maior parte deste texto, aqui adaptado para as necessidades desta publicação, integra a tese de doutorado de Raquel Costa Santos, intitulada *Um trajeto católico de educação pelo para o cinema no Brasil: redes, práticas e memórias*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 2016 (SANTOS, 2016).
- 2 Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Analista universitária da UESB, atuando como coordenadora do Janela Indiscreta Cinema e Audiovisual, vinculado, como programa de extensão, à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e, como Coordenação de Difusão e Exibição do Núcleo Audiovisual Jorge Melquisedeque, ao Curso de Cinema e Audiovisual.

3 Informações extraídas de entrevista concedida por Hilda Soares a Júlia Machado, Janaína da Silva e Sheila Silva, em setembro de 2007 (SOARES, 2010, p. 124-148), e de entrevista concedida a Raquel Costa Santos e a Milene Gusmão, no Rio de Janeiro, em dezembro de 2009.

4 Trecho de entrevista concedida por Hilda Soares a Raquel Costa Santos e a Milene Gusmão, no Rio de Janeiro, em dezembro de 2009.

5 Trecho de entrevista concedida por Hilda Soares a Raquel Costa Santos e a Milene Gusmão, no Rio de Janeiro, em dezembro de 2009.

6 Possivelmente, o centro a que ela se refere é o Dom Vital, proposto por Dom Sebastião Leme já como arcebispo coadjutor do Rio de Janeiro e fundado por Jackson de Figueiredo, jornalista, professor e escritor sergipano convertido ao catolicismo por Dom Leme e que se tornou um dos maiores nomes do laicato – senão o maior, de acordo com Piletti e Praxedes (2008, p. 60) – que influenciaram a renovação dos movimentos católicos na primeira metade do século XX. Com a sua morte, em 1928, o centro, que reunia sobretudo jovens intelectuais católicos, viria a ficar sob a presidência de Alceu Amoroso Lima. Este trecho é da entrevista concedida por Hilda Soares a Júlia Machado, Janaína da Silva e Sheila Silva, em setembro de 2007 (SOARES, 2010, p. 125).

narra que sempre se interessou pelo cinema e que ficou responsável, na época da revista, por organizar e ilustrar a matéria a ser publicada, buscando, para isso, conteúdos em uma coluna de cinema de um jornal católico que era então publicado e em outros lugares. Foi fortalecido o hábito que tinha de colecionar recortes relacionados a cinema:

A mania de ter coisas sobre o cinema é desde pequenininha, pois eu frequentei cinema desde pequena, eu e minhas irmãs [...]. Tudo que era impresso de cinema eu ia guardando, mesmo que não lesse, eu ia guardando. Retrato de artista, aquelas coisas de mania de criança. Naquele tempo, hoje não se guarda mais, naquele tempo, a gente guardava tudo. Aí pegou. Falou de cinema, lá tava eu.⁴

Ao hábito de colecionadora, ela associa o de leitora, a que atribui parte do seu conhecimento sobre cinema: “Nunca fiz cursinho, se eu fiz não me lembro mais. Era muito mais leitura, depois ida ao cinema. Leitura de livro e crítica cinematográfica.”⁵ Do acesso a jornais e revistas, ela diz que se interessou em estudar e começou a frequentar um “centro de atividade de renovação do olhar do cristão sobre o mundo, sobre as suas responsabilidades pessoais e sociais”, dirigido por Alceu Amoroso Lima⁶.

A partir da leitura e organização de conteúdo de cinema para publicação na revista da Juventude Católica, ela diz:

Nesse tempo, eu já estava com o cinema na minha mão, no sentido de divulgar, de procurar assuntos, preocupada com a formação do espectador – a formação do espectador não quero que seja tomada no sentido de prevenção em face do cinema não. É justamente preparar um público inteligente, capaz de apreciar uma obra de cinema, como ele aprecia um livro, aprecia teatro, dentro dos valores próprios do cinema.⁷

Depois, foi colaborar no Secretariado de Cinema e Imprensa da Ação Católica Brasileira⁸, como responsável pela confecção e divulgação do boletim com a classificação dos filmes⁹, tendo permanecido quando o secretariado tornou-se departamento (1946) e, com a extinção deste (1950), o Serviço de Informações Cinematográficas (SIC), mais tarde abarcado pela Central Católica de Cinema (1961), já vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sendo esses sucessivos órgãos sediados no Rio de Janeiro (SECRETARIA-

DO DE CINEMA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA, 1940-1943; SECRETARIADO DE CINEMA E IMPRENSA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA, 1943-1950; SERVIÇO DE INFORMAÇÕES CINEMATOGRAFICAS, 1959). O seu nome comparece em diversos documentos da trajetória desses sucessivos órgãos, a partir de 1943, seja como membro da equipe, como representante institucional em eventos nacionais e internacionais e pelas funções que desempenhava. Essa inserção parece ser de grande conhecimento e afinidade com as atividades desenvolvidas e proximidade com as lideranças católicas, como Dom Helder Camara (PILETTI; PRAXEDES, 2008) e Padre Guido Logger¹⁰.

Sobre as atividades do grupo que trabalhava com cinema entre as décadas de 1950 e 1960, no Rio, Hilda diz: “A intenção que nós tínhamos não era uma intenção negativa, era uma intenção positiva, porque nós queríamos esclarecer o público a respeito de uma linguagem nova do cinema para que ele tivesse acesso a essa linguagem com outra visão das coisas”. Para ela, a visão que se tinha era de que, quando a Igreja falava sobre cinema, era para prevenir o espectador, mas, ao contrário, eles queriam que “o espectador se enriquecesse através do cinema como ele se enriquece lendo um livro, indo ao teatro, ouvindo uma música etc.”¹¹

E foi a partir do interesse, segundo ela, na formação do espectador que, quando a equipe da Central Católica de Cinema soube da iniciativa que começara a ser desenvolvida por outro grupo latino-americano, quis conhecer. Tratava-se do Plano para Educação Cinematográfica de Crianças (Plan de Niños ou Plan Deni), que surgiu como uma proposta de inserção do cinema em escolas infantis, elaborada em 1967, pelo professor cubano radicado no Equador, Luis Campos Martínez, adotada pela Organização Católica Internacional do Cinema (OCIC) – maior órgão representante da relação dos católicos com o cinema –, por meio do seu Secretariado para América Latina (SAL-OCIC), e implantada, entre o final dos anos 1960 e os anos 1970, no Equador, Peru, Uruguai, Brasil, Colômbia, República Dominicana, Bolívia e Paraguai (SÁEZ, 1986). No Brasil, recebeu o nome de Cinema e Educação (CINEDUC), fundado em 1970, no Rio de Janeiro, por Hilda e Marialva Monteiro, como uma experiência da Central Católica de Cinema, vinculada, como foi dito, à CNBB. O CINEDUC funciona até hoje, desvinculado da Igreja, desenvolvendo atividades voltadas para a formação em cinema e audiovisual com crianças, jovens e educadores. Ao ser perguntada como ele nasceu, Hilda Soares¹² não hesita: “Primeiro, se não tem uma gente meio maluca para começar uma história de cinema, a coisa não nasce. ‘Você era louca?!’. Eu sou ainda.”

7 Trecho extraído de entrevista concedida por Hilda Soares a Júlia Machado, Janaina da Silva e Sheila Silva, em setembro de 2007 (SOARES, 2010, p. 126).

8 O Secretariado de Cinema e Imprensa sucedeu, em 1941, o Secretariado de Cinema da Ação Católica Brasileira, este sendo o primeiro órgão oficial da Igreja Católica brasileira voltado para o cinema, criado em 1938, por Dom Sebastião Leme e que teve à frente, quando da sua fundação e por mais seis anos, o professor e intelectual Jonathas Serrano, reconhecido entre os pioneiros e fundamentais colaboradores das discussões sobre cinema e educação no Brasil, inclusive no âmbito do governo de Getúlio Vargas.

9 A classificação de filmes era divulgada nos boletins semanais e mensais – depois bimensais – da Ação Católica, em outros periódicos que disponibilizavam a publicação e em espaços como paróquias, associações e colégios. Ao final de 1942, a informação era de que haviam sido classificados, até então, quase dois mil filmes, e, com as novas atribuições do secretariado (que também se ocupava de rádio e teatro), 40 peças teatrais, estando em início o trabalho de críticas de peças radioteatrais.

10 O padre Guido Logger era holandês, radicado no Brasil, pesquisador, crítico, escritor e professor de cinema. Assistente

eclesiástico do Serviço de Informações Cinematográficas (SIC), vinculado ao Secretariado Nacional da Ação Católica, levando-o adiante como principal organismo da Igreja no setor, sendo, depois, diretor da Central Católica de Cinema (CCC).

Figura 2 – Primeira edição do Júri Infantil do CINEDUC no III Rio Cine Festival, em 1986. Na fila de trás, Hilda Soares (à direita), acompanhada de Maria Regina Fernandes (coordenadora do júri, no meio) e Marialva Monteiro (à esquerda)



Fonte: Acervo pessoal de Marialva Monteiro.

Foi também na CCC/CNBB que Hilda Soares idealizou o prêmio Margarida de Prata, tido, por alguns pesquisadores, como a mais significativa ação católica na área do cinema a partir do final da década de 1960. Montero (1991, p. 238-239) considera:

A atividade mais importante desenvolvida pela Central Católica de Cinema foi a criação em 1967 do prêmio 'Margarida de Prata'. Atribuído pela primeira vez no Festival de Brasília daquele ano, para o qual a Central havia sido convidada a participar como júri paralelo, o prêmio, ao procurar estimular o cinema nacional, antecipava-se ao espírito de colaboração da Igreja com o mundo profissional do cinema recomendado pelo II Seminário de Cinema Católico de 1969. O prêmio foi distribuído pela CCC nos Festivais de Brasília durante quatro anos. Em 1971, com a reestruturação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e a criação do Setor que passa a coordenar as atividades antes desenvolvidas pelo CCC, Dom Ivo Lorscheiter assume, em nome da CNBB, a responsabilidade pela premiação que passa a ser atribuída em nova sede, em Brasília. [...] Os anos da ditadura muito contribuíram para dar ao prêmio um caráter menos moral: num momento em que a Igreja se contrapunha à censura política e criticava a repressão da liberdade de expressão ela não poderia manter diante da cultura uma atitude de censura, nem mesmo moral.

Figura 3 - Troféu do prêmio Margarida de Prata, concedido pela CNBB desde 1967



Fonte: Página oficial da CNBB no Facebook.

Hilda Soares figura entre mulheres latino-americanas cujas trajetórias marcam certa regularidade de presenças, vivências e influências nos traçados socioculturais continentais relacionados a cinema e educação. Aloca-se numa rede de educação cinematográfica constituída e constitutiva de agentes e práticas sociais em que importa, fundamentalmente, o sentido atribuído ao que se aprende, na medida em que se transmite.

Figuras 4 e 5 - Hilda Soares com equipe e colaboradores nas comemorações dos 40 anos do CINEDUC, em 2010 (foto à esquerda: Bete Bullara e Beto Moreira; foto à direita: Valéria Villela, Maria Regina Fernandes e Marialva Monteiro)



Fonte: Acervo pessoal de Marialva Monteiro.

Bibliografia

MONTERO, Paula. A comunicação nos documentos da Igreja. In: DELLA CAVA, Ralph; MONTERO, Paula. *...E o verbo se faz imagem: Igreja Católica e os Meios de Comunicação no Brasil: 1962-1989*. Petrópolis: Vozes, 1991. p.130-158.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. *Dom Helder Camara: o profeta da paz*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SÁEZ, José Luis. *Cine sin secretos*. Santiago do Chile: CENCOSEP, 1986.

SANTOS, Raquel Costa. *Um trajeto católico de educação pelo/para o cinema no Brasil: redes, práticas e memórias*. 2016. 212 f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SECRETARIADO DE CINEMA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA. [*Livro de Atas n. 2*]. 1940-1943. Manuscrito. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

SECRETARIADO DE CINEMA E IMPRENSA DA AÇÃO CATÓLICA BRASILEIRA. [*Livro de Atas n. 3*]. 1943-1950. Manuscrito. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

SERVIÇO DE INFORMAÇÕES CINEMATOGRAFICAS. [*Texto sobre o SIC e suas atividades*]. Rio de Janeiro, 1959. Mimeografado. Acervo do Centro Loyola de Fé e Cultura/PUC-Rio.

SOARES, Hilda Azevedo. Entrevista com Hilda Azevedo Soares. [Rio de Janeiro], set. 2007. In: PAES, Daniel N. G. *Olhar ativo: a Central Católica de Cinema do Rio de Janeiro (1954-1971)*. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. p. 124-148. Entrevista concedida a Júlia Machado, Janaína da Silva e Sheila Silva.

Entrevista - Eileen Sanabria Herrera

Audiovisual e infância: o intercâmbio solidário pela Rede e Plataforma UNIAL

Macelle Khouri Santos¹

Raquel Costa Santos²

Figura 1 - Eileen Herrera, coordenadora da Rede e da Plataforma UNIAL



Fonte: Divulgação/reprodução.

Nos últimos anos, têm-se evidenciado articulações colaborativas em rede que buscam relacionar cinema, audiovisual, educação, cultura e públicos infanto-juvenis e expressam um envolvimento crescente de agentes individuais e institucionais nessas iniciativas. Isso não é, entretanto, uma novidade – ressaltados os contextos-ambientes sócio-históricos e os modos de ressignificação –, se tomarmos exemplos como o da Rede Universo Audiovisual da Infância Latino-Americana e Caribenha (UNIAL), cujos encontros já somam mais de três décadas de realização.

Atualmente, a rede tem a ela vinculada a Plataforma do Universo Audiovisual da Infância e da Adolescência Latino-Americana e Caribenha, e ambas integram o Instituto Cubano de Pesquisa Cultural Juan Marinello,

- 1 Doutoranda em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
- 2 Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Analista universitária da UESB, atuando como coordenadora do Janela Indiscreta Cinema e Audiovisual, vinculado, como programa de extensão, à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e, como Coordenação de Difusão e Exibição do Núcleo Audiovisual Jorge Melquisedeque, ao Curso de Cinema e Audiovisual.

3 Em dezembro de 2018, Rede e Plataforma realizaram em Havana, respectivamente, seus 31º Encontro e III Fórum Internacional de trabalhos.

4 Graduada em Psicologia e Comunicação Social e mestre em Sociologia, todos pela Universidade de Havana, Cuba.

5 Entrevista concedida por e-mail, em setembro de 2016. Traduzida do espanhol para o português por Macelle Khouri Santos.

vinculado ao Ministério de Cultura de Cuba³. A seguir, a coordenadora da Rede e da Plataforma, Eileen Sanabria Herrera⁴, fala um pouco dessas iniciativas⁵.

Conte-nos um pouco da trajetória da Rede UNIAL e seus encontros, que se iniciaram em 1986.

Eileen Herrera – Dizem que recordar é, de alguma maneira, voltar a viver; por isso, trago, para começar, uma frase escrita por Pablo Ramos, fundador e coordenador, por tantos anos, do Universo Audiovisual da Infância Latino-Americana e Caribenha (UNIAL): “Desde o cíclico *crash* de um disco a 78 revoluções por minuto ou da intermitência de 24 fotogramas por segundo, um homem de origem incerta – francês, uruguaio, argentino? – tentou nos convencer de que ‘vinte anos não são nada’. Para os amigos e amigas que, ao longo destas duas décadas, foram somando-se à construção dos encontros do Universo Audiovisual da Infância Latino-Americana, 20 anos são ‘algo’”.

Dessa maneira, iniciava nosso querido Pablo Ramos sua convocatória para o vigésimo encontro UNIAL. Hoje, já se passaram outros dez anos desse importante momento, em que muitos celebraram o significado do vigésimo aniversário. Uma década que, para uma região como a nossa, foi significativa em termos de conquistas, encontros e integrações, e, ainda hoje, faz-se presente o nosso principal objetivo, o de tornar visíveis as relações entre as infâncias e as expressões audiovisuais.

Os Encontros da UNIAL nascem dentro do ambiente de debate proporcionado pelo Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano. Surgem de maneira casual, quando o grupo que, naquele momento, trabalhava no Departamento de Pesquisas do Instituto Cubano de Arte e Indústria Cinematográficas (ICAIC) decide, dentro da programação do festival de cinema cubano, realizar um encontro para reunir colegas que tivessem um vínculo com a comunicação associada à infância.

Não nos causa surpresa que, já naquele momento, os principais temas abordados fossem a passividade das autoridades responsáveis pela comunicação; a pequena quantidade, em nossas programações, de materiais audiovisuais de qualidade para o público infantil e juvenil; o possível impacto dos meios de comunicação de massa nas crianças e adolescentes; e a pouca interconexão entre instituições-chaves, como os meios de comunicação, a família, a escola e a comunidade.

O resultado desse primeiro encontro traz consigo o intento de permanência desse espaço dentro do festival de cinema cubano. Os Encontros abordaram, desde o início, algumas questões que marcariam nossa agenda ao longo de todos esses anos: as dificuldades existentes quanto à produção e à distribuição de materiais audiovisuais de qualidade para as crianças; a reflexão sobre a Educação para a Comunicação; e, por último, questões relacionadas ao impacto da programação e das novas tecnologias nos públicos infantis.

De modo geral, a trajetória dos Encontros UNIAL tem como premissa ir além de um espaço de evento ou intercâmbio de experiências, a se realizar uma vez por ano. Ainda que os Encontros sejam nossa atividade de maior destaque, não somos uma rede que tem trabalhado somente nesse cenário; em todo caso, trata-se de um trabalho ininterrupto de pessoas, projetos e instituições que compartilham um sonho comum de criar pontes de colaboração de todos que centram suas atividades no imenso universo audiovisual da infância latino-americana e caribenha.

E como se deu a criação da Rede UNIAL?

Eileen – A realização do 5º Encontro UNIAL, em 1991, traz consigo a criação da Rede do Universo Audiovisual da Criança Latino-Americana (Rede UNIAL). Desde o início, ela foi concebida como uma união de vontades de diversas pessoas e instituições que, sem fins lucrativos, tentam desenvolver um projeto de educação audiovisual que tenha como fundamento o respeito à criatividade, à liberdade e à expressividade de meninos e meninas, assim como sua identificação com os valores que lhes são próprios.

A Rede UNIAL mantém vínculos de cooperação com instituições acadêmicas, centros de pesquisa, entidades internacionais, organismos estatais ou governamentais, produtoras de cinema e televisão, instituições não governamentais da África do Sul, Alemanha, Argentina, Bélgica, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Espanha, Estados Unidos, Itália, Malásia, México, Nicarágua, Noruega, Países Baixos, Panamá, Peru, Reino Unido, Suécia, Uruguai e Venezuela, assim como com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Pan-Americana da Saúde (OPS), o Centro Internacional de Filmes para a Infância e a Juventude (CIFEJ), a Fundação Prix Jeunesse Internacional, a Associação Católica Mundial para a Comu-

nicação (SIGNIS) e a Organização Católica Latino-Americana e Caribenha de Comunicação (OCLACC), entre outros.

Nesses anos de trabalho ininterruptos, a Rede UNIAL recebeu importantes reconhecimentos, dos quais seguem alguns exemplos. Encontramos o documento, outorgado primeiro pela Décima Conferência Regional de Comissões da UNESCO para América Latina e Caribe e, posteriormente, pela 27ª Conferência Geral da UNESCO, o qual afirma que é uma iniciativa capaz de promover políticas audiovisuais por meio da cultura em nosso continente. O Ministério de Cultura de Cuba outorga aos Encontros UNIAL a distinção de Serviço Científico Destacado. A Universidade de Havana lhe conferiu o Selo Comemorativo José Manuel Valdez Rodríguez. Em 2001, a International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, auspiciada pela UNESCO, incluiu a UNIAL como parte das redes ou organizações da América Latina que são exemplos na promoção da educação para os meios, com a participação da infância. Por último, um significativo reconhecimento aconteceu durante o 25º Encontro UNIAL, quando um grande número de instituições que nos acompanharam ao longo desses anos aproveitou a celebração para nos entregar uma homenagem pelo trabalho realizado.

Em 2014, a Rede UNIAL deixa de fazer parte do Festival Internacional de Cinema de Havana e passa a integrar o Instituto Cubano de Pesquisa Cultural Juan Marinello. Essa mudança obedece principalmente a elementos de caráter organizativo e não constitui grandes alterações, porque ambas são instituições do Ministério de Cultura de Cuba. O Instituto Juan Marinello é um centro de relevância nacional e internacional em investigação cultural, no âmbito das Ciências Sociais.

Em 2014, foi criada a Plataforma do Universo Audiovisual da Infância e da Adolescência Latino-Americana e Caribenha. Quais as ações que estão sendo desenvolvidas e quais as perspectivas de trabalho?

Eileen – A Plataforma do Universo Audiovisual da Infância e da Adolescência Latino-Americana e Caribenha origina-se da necessidade de continuar consolidando o trabalho da Rede UNIAL. É, de modo geral, uma proposta concreta de análise e trabalho focados em ações que conjuguem nossos saberes, práticas, produtos, experiências e potencialidades, a partir de quatro eixos temáticos:

- I. A DIFUSÃO que possibilite colocar o público infantil em contato com produções audiovisuais, tanto em espaços reconhecidos como mostras e festivais quanto em exibições em setores alternativos como comunidades e escolas, dentre outros;
- II. AS EXPERIÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS dirigidas a crianças, adolescentes e agentes mediadores tanto em espaços formais quanto alternativos;
- III. A PRODUÇÃO audiovisual de materiais realizados para ou por crianças e adolescentes na América Latina e no Caribe;
- IV. A CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA dos programas e processos educ comunicativos.

Trata-se, sem ser excludente, de contar com uma iniciativa elaborada em conjunto por todos os que formaram e formam a Rede UNIAL, com vistas a criar bases sólidas para projeções conjuntas que serão desenvolvidas em diferentes prazos de ação.

Dentre as ações que estão sendo desenvolvidas, podemos citar:

- Articulação dos processos de Educomunicação com ênfase no trabalho para a infância e a adolescência na América Latina e Caribe;
- Sistematização de informações sobre pessoas, instituições e experiências de Educomunicação para a infância e a adolescência desenvolvidas nos países latino-americanos e caribenhos;
- Criação do site da Rede UNIAL, que funcionará como um repositório de experiências e ponto de articulação para consolidar projetos comuns;
- Proposição de referências metodológicas, linhas de ação e interconexões para o desenvolvimento de diferentes recursos e experiências educ comunicativas.

Quanto às perspectivas de trabalho, a Plataforma UNIAL busca ser um espaço para o diálogo, para projeções conjuntas, para o intercâmbio solidário, para a criação de projetos comuns, a partir do contexto latino-americano e caribenho atual.

A Plataforma se integra em sua totalidade à Rede UNIAL, visto que os elementos que a compõem foram construídos a partir da colaboração e da participação de muitas pessoas que integram a Rede.

Como a Rede UNIAL tem trabalhado pela integração, na relação com outros países da América Latina?

Eileen – A Rede UNIAL é, em sua essência, um espaço que promove a integração entre os países do nosso continente, além de estender sua colaboração a pessoas e instituições de outros países, como Espanha, Alemanha, Noruega, Países Baixos, França, Portugal, entre outros.

Ao longo desses anos de trabalho, temos promovido espaços de intercâmbio, projetos de colaboração conjunta, pesquisas envolvendo diferentes países, redes pontuais de trabalho e todas aquelas ações que visem à integração.

Atualmente, a Plataforma UNIAL dá continuidade a esse esforço. Porém, estamos centrados na necessidade de criar um Mapa Latino-Americano de projetos, pessoas, instituições, organizações e todos aqueles espaços que centram suas atividades no universo comunicativo de crianças e adolescentes. Não um mapa que permaneça como um ente estático, mas sim uma plataforma de intercâmbio, geração, produção e, conseqüentemente, integração. Isso sem perder a perspectiva de incertezas do momento atual em nossos países, que nos desconcerta a todos; contínuas transformações em um ambiente de crise continental que necessitam ser convertidas em oportunidades para revisar, melhorar e planejar novas propostas.

No âmbito do trabalho do Instituto Cubano de Investigação Cultural Juan Marinello, há pesquisas acerca da relação entre infância, educação, cinema e audiovisual?

Eileen – O Instituto Cubano de Investigação Cultural Juan Marinello centra seu trabalho em pesquisas de múltiplas temáticas, no âmbito das Ciências Sociais. Quanto à área da infância, educação, cinema e audiovisual, as principais pesquisas têm sido desenvolvidas pelo grupo que agora coordena a Rede UNIAL.

Para a Rede UNIAL, integrar-se ao Instituto Juan Marinello foi um ganho significativo por dois motivos. Em primeiro lugar, o Instituto conta com uma ampla margem de ação para desenvolvimento de projetos; em segundo lugar, o fato de o Instituto ser um centro de pesquisas e também de ensino possibilita firmar convênios de colaboração com universidades, centros de pesquisas, editoras e outras instituições nesse contexto.

SOBRE O CADERNO
Formato: 21 x 21 cm
Tipologia: Frutiger / Minion Pro
Papel: Reciclado Imune 90g (miolo)
Duo Design Imune 250g (capa)

O presente caderno temático é parte do Programa de Cinema e Audiovisual (ProCine), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), contemplado em edital do Programa de Extensão Universitária (ProExt), do Ministério da Educação.

Nesta edição, tratamos de cinema, educação e infância, com reflexões concernentes a um dos temas da triangulação ou à relação entre dois ou os três deles. Trata-se de uma coletânea de textos, em diferentes formatos, elaborados e/ou cedidos, para os fins desta publicação, por pesquisadores, professores e realizadores do Brasil e do exterior, que, gentilmente, colaboram com mais este empreendimento, coletivo na origem e no destino.



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



**Governo do
Estado da Bahia**