



Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação

Rosalia Duarte e João Alegria

RESUMO – Este artigo propõe uma reflexão sobre as relações entre educação e cinema no Brasil, enfocando a inserção de filmes em projetos educativos formais e não-formais. Nossos argumentos são desenvolvidos a partir de duas abordagens do problema: em uma delas, de caráter histórico, tecemos considerações sobre a gênese das relações entre essas duas áreas no Brasil; na outra, de caráter prospectivo, tomamos como referência um estudo exploratório, de base qualitativa, realizado com crianças de classes populares da cidade do Rio de Janeiro, sobre a relação que elas têm com o cinema, e um projeto de difusão do cinema na escola, do Ministério da Cultura da França, procurando pensar a formação estética audiovisual como uma possibilidade de olhar o cinema a partir da educação.

Palavras-chave: **Cinema. Educação. Formação estética.**

ABSTRACT – **Aesthetic formation as another possibility of looking at the cinema from the education.** This essay intends to discuss the relationships between education and cinema by focusing the presence of the films in formal and no-formal educative projects. We develop our arguments in two approaches: in one of them, we analyze the early relations between this two areas in Brazil; in the other one, we take as starting point an exploration research with children, at Rio de Janeiro, and a Frenchman Culture Ministry's project for the diffusion of the cinema in the school to consider the aesthetic formation as another possibility of looking at the cinema from the education.

Keywords: **cinema, education. Visual. aesthetic formation.**

*Chamamo-nos os Kinoks
para nos distinguirmos dos cineastas,
rebanhos de trapeiros
que mal conseguem esconder as suas velhacarias.
[...] O cinema dos Knoks, NÓS o
depuramos dos intrusos: música, literatura e teatro;
nós procuramos o nosso ritmo próprio
que não terá sido roubado em qualquer parte
e que encontramos nos movimentos das coisas.
NÓS convocamos:
– para fugir –
dos adocicados enlaces do romance,
do veneno da novela psicológica
do abraço teatral do amante
voltando as costas à música
– para fugir –
alcancemos o vasto campo,
o espaço das quatro dimensões (3 + o tempo),
em busca de um material,
de uma métrica e de um ritmo inteiramente nosso.
Dziga Vertov¹*

Este fragmento do manifesto dos Knoks, cuja versão integral foi publicada pela primeira vez em 1922, expressa a posição dos documentaristas russos acerca do papel que o cinema deveria desempenhar na sociedade, qual seja, o de atuar como expressão do real. Cinema-verdade, no qual o olho da câmera, ao observar e retratar a realidade, ampliaria o conhecimento objetivo da humanidade sobre o mundo e, desse modo, ajudaria a transformá-lo.

A ‘interpretação da vida’, segundo a leitura de Marx feita por Vertov, implicava uma crença de que a câmera era um meio poderoso de revelação da verdade e do conhecimento. [...] Para ele, a câmera seria o olho aperfeiçoado que os homens não possuem. A câmera era um novo olho, uma nova máquina para se ver e entender melhor o mundo (Vieira, 2007, p. 77).

Essa era também, segundo Catelli², a perspectiva defendida por John Grierson, a partir da segunda década do século XX, na Inglaterra, encabeçando (juntamente com Alberto Cavalcanti³) o movimento que resultaria na criação e no desenvolvimento da escola documentarista britânica. Para Grierson, a solução para os problemas sociais de sua época exigia uma renovação do processo educacional para a qual era essencial o redirecionamento do olhar. Este seria o papel a ser desempenhado na sociedade pelo filme documentário:

O olhar seria convertido pelas imagens, que mostrariam a realidade vivida pelos

cidadãos ingleses, retratando o cotidiano daqueles que trabalham pela comunidade, que sacrificam suas satisfações pessoais em nome do bem comum. Desta forma, libertar-se-iam das sombras formadas por um sistema educacional ultrapassado e pela distância entre Estado e sociedade (Catelli, 2007).

Nos primeiros anos do século XX, do outro lado do Atlântico, D.W. Griffith ajudou a lançar as bases do cinema narrativo, em uma perspectiva não menos pedagógica do que a do cinema documental europeu. Griffith procurava

[...] traduzir para o cinema aquela busca de coerência do espetáculo, própria à tradição teatral [de onde ele provinha], dar função dramática precisa às técnicas já conhecidas, transformar o *close-up* em canal de ‘subjativação’ das imagens, adensar a psicologia e ampliar o alcance da narrativa, não só no plano da continuidade das ações mas também no plano da carga simbólica atribuída às imagens (Xavier, 2007, p. 41).

Voltado para o entretenimento e a diversão, mas fortemente ancorado, originalmente, na adaptação de textos literários consagrados, a estética do cinema narrativo proposta por Griffith, que também trazia consigo um projeto de educação das massas, viria a substituir, em definitivo, o “cinema de atrações”⁴ como gênero dominante (Xavier, 2007, p. 42), estabelecendo novos parâmetros para a arte de contar histórias em imagens.

Tudo indica que o reconhecimento de que o cinema tem uma vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e à formação do espectador, teve origem no próprio meio cinematográfico, que, desde muito cedo, se acreditava capaz de interferir, de algum modo, na educação das massas, fora dos bancos escolares. Não é de surpreender, portanto, que a idéia de fazer uso da produção cinematográfica para alavancar o processo civilizador e formar moralmente os povos tenha sido a base sobre a qual se estabeleceu, originalmente, a relação entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil.

Entre os anos de 1920 e 1930, a idéia de tomar o cinema como meio para a difusão de conhecimentos e para a formação de hábitos e de comportamentos de milhões de analfabetos, espalhados pelas diferentes regiões do País, começou a conquistar adeptos. A proposta, formulada originalmente por educadores e gestores da educação pública, teve eco entre produtores de cinema nacional, que viam a participação dos filmes na educação das massas incultas como um caminho para a consolidação da indústria cinematográfica no País. A primeira parte deste artigo trata da aproximação inicial entre as duas áreas.

Relações Entre Cinema e Educação no Brasil: notas para uma

gênese

Quando o cinematógrafo chegou ao Brasil, em 1895, a imagem já era considerada como um importante auxiliar do ensino. No último quartel do século XIX, o uso da lanterna mágica como recurso didático, passou a integrar as atividades de sala de aula. Os docentes recebiam uma formação voltada ao uso de métodos educacionais em que a observação – ao natural e através de representações visuais – tornava-se cada vez mais importante para a definição dos métodos de aprendizagem (Villela, 2002). Com a popularização da imagem-técnica e dos novos processos de impressão e reprodução de fotografias e ilustrações, a sala de aula e o material didático foram invadidos por figuras. O cinematógrafo veio somar-se a essa tendência, como uma promessa para tornar as lições mais interessantes e eficazes.

Nos primórdios da história do cinema, duas diferentes formas de expressão cinematográfica de natureza científica e pedagógica, a *cinematografia científica* e a *cinematografia educativa*, confundiam-se. Hoje se faz uma diferenciação que não estava tão presente na produção intelectual do início do século XX⁵. Em sua tese para concurso de técnico em educação, Araújo (1939, p. 36) informa que: em 1901, Garrigon Lagrange utilizou o cinematógrafo para o registro de fenômenos físicos e para o estudo da meteorologia; Lucien Bull⁶ realizou, entre 1904 e 1911, as primeiras experiências com cinematografia ultra-rápida filmando insetos; em 1909, o Dr. Comandon realizava estudos sobre bacilos e células com o auxílio de técnicas cinematográficas e, Roberto Omegna, em 1911, realizou pequenos filmes com a aceleração de imagens do crescimento das plantas e de uma rosa se abrindo. A possibilidade de olhar para o mundo, estendendo o tempo e enxergando o que o olho humano não poderia ver, abriu novas possibilidades de investigação científica dos fenômenos naturais e da posterior apresentação de seus resultados a um público maior, chegando, rapidamente, a um público curioso e ávido por novidades, num ambiente de recorrentes exposições internacionais e científicas.

No caso do Brasil, a experiência pioneira nesse campo resultou dos esforços de Roquette-Pinto, que, pensando na utilização educativa do filme, já em 1910, iniciou uma filмотeca *de caráter científico e pedagógico* no Museu Nacional. A Filмотeca do Museu Nacional foi enriquecida pela produção de filmes realizados pelos primeiros cinematografistas brasileiros e também pelo próprio idealizador da filмотeca. Em 1912, Roquette-Pinto trouxe de Rondônia, como resultado de uma viagem que fizera em companhia da Comissão Rondon, os primeiros filmes sobre os índios Nanbikuaras⁷. Essas películas e audiograções passaram a integrar a Filмотeca Educativa e foram exibidas em 1913, no salão de conferências da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, quando o jovem mestre abordou o assunto⁸.

Se, por um lado, aumentava o número de experimentos de utilização do

cinematógrafo para o registro de fenômenos naturais e processos científicos, por outro, começavam a despontar as primeiras manifestações de intelectuais e educadores que “descobriam” a possibilidade de aproveitamento desses e de outros filmes para a educação. No entanto, se não houve grande dificuldade em reconhecer o potencial educativo do cinematógrafo e do filme, foi preciso pelo menos mais duas décadas, até o início dos anos 1930, para que se desenvolvesse a apropriação da cinematografia pela instituição escolar.

Serrano (1931), Araújo (1931) concordam que tal movimento de idéias já podia ser percebido na França por volta de 1906. Como afirma textualmente Serrano (1931, p. 48): “[...] em 1906 já se discutia apaixonadamente, na França, a questão do emprego da maravilhosa invenção com fins educativos”. Os mesmos autores informam que, em 1910, durante o *Troisième Congrès International d’Education Familiale*, em Bruxelas, já se discutia a questão do cinema escolar. No evento, foi objeto de discussão uma proposta de reforma cinematográfica, visando a classificação das fitas pelo seu conteúdo, apresentada por Mme. Bertinot, uma professora parisiense⁹, “[...] a experiência demonstrara o poder sugestivo da tela e a crescente difusão de películas inconvenientes provocara apreensão” (Serrano, 1931, p. 49). De fato, nos anos de 1911 e 1912, ao mesmo tempo em que se estabelecia uma das primeiras experiências de uso regular de projeções em sala de aula, quando, no Liceu Hoche, em Versalles, Brucker, catedrático de história natural, empregou projeções animadas em suas aulas, também era criado o primeiro serviço nacional de censura cinematográfica do mundo, na Inglaterra, o *British Board Film of Censors* (BBFC)¹⁰.

No Brasil, as primeiras menções ao uso sistemático do cinematógrafo em sala de aula estão no livro didático *Epítome de História Universal*, para o ensino de História, publicado por Jonathas Serrano, também no ano de 1912 (Serrano, 1912). Posteriormente, numa outra publicação de Serrano (1917) – *Metodologia da História* –, o uso educativo do filme voltou a ser abordado. Outro precursor do uso sistemático do filme em sala de aula foi o professor Venerando da Graça, que realizou uma série de experiências com este intuito, entre 1916 e 1918 (Almeida, 1931, p. 185).

A preocupação com o conteúdo dos filmes e sua influência sobre o público era grande entre os intelectuais brasileiros. A apropriação do cinema e dos filmes pela instrução pública, desde os primórdios, deu-se na tensão entre a importância que se atribuía à verossimilhança da imagem-técnica para a aprendizagem e a preocupação com a capacidade dos filmes de influenciar comportamentos e formar hábitos. No livro *Cinema contra Cinema*, numa nota de rodapé, Almeida (1931) transcreve um relato publicado pelo Diário de S. Paulo, em 8 de agosto de 1930, pelo professor Gastão Strang, mas que se referia a uma experiência vivida por esse professor anos antes, em 1912:

[...] há dezoito anos [1912], quando eu dirigia o grupo escolar de Leme [interior de São Paulo], tive oportunidade de *constatar a grande influência exercida pelo*

cinema no espírito infantil. Levamos, certa vez, cerca de 60 meninos ao cinema local, que anunciava a exibição de uma das películas em que aparecem muitos cavalos e se disparam muitos tiros... No dia seguinte, qual não foi meu espanto quando, no recreio, deparei com uma porção deles a *imitar as cenas de aventuras dos cangaceiros da tela*? Resolvemos então, em vista disso, por curiosidade, dar em aula um trabalho escrito em que os alunos deveriam, com toda a liberdade de ação, reproduzir as impressões da fita a que haviam assistido. O resultado que obtive, estudando através do escrito a alma impressionável da criança, foi o seguinte: sensíveis 7; indiferentes 16; com tendências mórbidas 37. Confrontando, mais tarde, esses resultados com as informações sobre o temperamento dos meninos que nos forneceram os respectivos pais, a conclusão final da experiência constitui uma prova de que *fora extrema, nesses pequenos, a impressão [provocada pelo filme]*, (Almeida, 1931, p. 147, grifos nossos).

Este é um dos primeiros registros, no Brasil, de uma investigação acerca dos efeitos do cinema sobre as crianças. Pesquisas similares a essa só se tornariam comuns após 1920, principalmente nos EUA e em países da Europa, muitas delas patrocinadas por empresas voltadas para a produção de filmes para uso escolar¹¹. Para os pioneiros da cinematografia educativa no Brasil, realizá-la seria, também, uma forma de opor o “bom” ao “mau” cinema, como explica Lourenço Filho, no prefácio que escreveu para o livro *Cinema contra Cinema*:

[...] este livro defende uma tese de grande interesse para todos quantos se preocupam com as coisas da educação: a de que o cinema deve curar-se com o próprio cinema, ou seja, a de que, às exibições de mau efeito, sobre crianças e adolescentes, deve contrapor-se o cinema educativo. Daí, o título assaz expressivo de “cinema contra cinema” (Almeida, 1931, p. 5).

Após várias experiências e tentativas, no início da década de 1920, havia se estabelecido um discurso social sobre cinema e o filme educativo e, durante essa década, foi feito um grande esforço para sistematizar o uso regular desse tipo de filme na instrução e na educação. Em 1920, surgiu a primeira cátedra universitária dedicada ao assunto, na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, em vários países, organizavam-se serviços oficiais de censura cinematográfica; os primeiros estudos de metodologias para o uso do cinema na sala de aula eram realizados; eram realizadas as primeiras pesquisas acadêmicas sobre o efeito do filme na instrução e na formação do caráter das crianças, adolescentes e adultos; surgiam os primeiros aparelhos portáteis de projeção e *tomada de vistas*, permitindo a popularização do consumo privado e doméstico, tanto das fitas como da produção dessas. Ao final da década de 20, “parece que já ninguém duvida da influência educadora do cinema”, como informa o *Jornal do Brasil*, em agosto de 1929. “A convicção ganha vários círculos pedagógicos”, prossegue o repórter, afirmando, a seguir, que até os mais relutantes em assumir sua crença “[...] já não escondem seu entusiasmo por essa nova forma de transmissão dos conhecimentos” (*Jornal do Brasil*: 26/7/1929).

Os educadores envolvidos com a cinematografia educativa estavam convencidos de que, sem ter em mãos uma ferramenta de comunicação eficiente para interagir com uma população espalhada pelo largo e desabitado território nacional, estaria inviabilizado o projeto de formação da nação brasileira republicana. A cinematografia passou a ser entendida como uma promessa de solução rápida para a árdua tarefa da educação dos brasileiros e, em decorrência, como um caminho fácil para superar a incapacitação do povo para se comunicar e entrar em contato com o resto do mundo. É o que se pode verificar, por exemplo, neste trecho de um artigo de Afrânio Peixoto, de 1929, quando o autor se refere às possibilidades do cinema no que diz respeito ao ensino:

Pelo cinema os homens se podem comunicar, sem que saibam ler... Basta que vejam. No fundo do Mato Grosso ou de Goiás, uma fita exhibe, mostra, informa, comunica, como se portam as urbanidades polidas de Paris, Nova Iorque, Melbourne ou Rio de Janeiro, como livros, jornais, telegramas, cartas, jamais poderiam fazer. [...] Portanto, sem ênfase, o cinema pode e deve ser a pedagogia dos iletrados, dos analfabetos que apenas sabem ler, dos que sabendo ler não sabem pensar, obrigando as inteligências opacas, lerdas e preguiçosas a se revelarem, numa ginástica para compreender, e para acompanhar, e deduzir, e prolongar a fita que, por certo não tem comparação com nenhum dos outros precários e reduzidos e parciais e rudimentares meios de ensino (Peixoto, 1929, p. 5).

Nessa época, as nações mais pobres já estavam às voltas com a tarefa de equiparar suas populações – no quesito escolarização e letramento – às nações mais ricas e desenvolvidas. Como explica Peixoto (1929, p. 5):

Todos os meios de comunicação humana à distância se faziam pelo alfabeto, o que exigia preliminarmente a instrução, a educação literária, ainda que rudimentar. Por isso, para isso, essa fome e essa sede, por toda a parte, de escolas, de ginásios, liceus, academias, universidades, elementos rudimentares, indispensáveis à comunicação inter-humana, que é a civilização. [...] A graduação de incapacidade dos povos se faz pela cifra, mais ou menos elevada, de seus ignorantes. “Não saber” era, e é, não saber ler e escrever, não se poder, portanto, comunicar-se com o resto da humanidade.

É desse mesmo ano uma entrevista concedida por Jonathas Serrano, que recebeu o título de: “Cinematografia educativa. Resultados e possibilidades do primeiro movimento iniciado oficialmente no Brasil”. A entrevista só existiu por causa de uma exposição, cuja comissão organizadora o professor Serrano presidiu, no exercício de suas atribuições junto à Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (DGIP/DF). A exposição tinha como principal objetivo mobilizar educadores e formadores de opinião para a causa da cinematografia educativa. Ao referir-se ao público presente na exposição, diz Serrano:

[...] dos milhares de pessoas que por ali passaram, a imensa maioria, a quase totalidade, era de professores, não só de cursos primários, profissionais e normais, [...] membros do magistério municipal, mas ainda professores de colégios particulares, catedráticos do Colégio Pedro II e até membros do magistério superior. [...] A Comissão de Cinema Educativo [da DGIP/DF], promotora da exposição, procurara desde o princípio de seus trabalhos desenvolver um plano de ação eficiente, de utilidade imediata para todo o professorado. [...] Sem esquecer o curso, à noite, [...] para determinação exata do papel do cinema no ensino das várias disciplinas, na formação do caráter, na educação da própria família e do meio social (Serrano, 1929).

Ao ser interrogado sobre o que havia de cinematografia educativa no País, o entrevistado afirmou que: “Sistematicamente, com plano integral e capaz de garantir êxito prático, até aqui não temos tido obra nenhuma que se imponha à atenção do país em geral”. Questionado se acreditava na vitória dessas idéias, respondeu: “Mas certamente. [...] É formidável a obra que o cinema educativo pode realizar entre nós e é pena que não tenhamos desde já recursos para instalá-lo em todas as escolas”. Ao concluir, acrescentou às suas respostas um comentário retirado do livro de visitantes da exposição: “[...] afinal, se deu, em matéria de ensino, um passo prático e contemporâneo, digno a todos os respeitos de ser continuado e imitado por todos os centros escolares do país” (Serrano, 1929).

A partir dos esforços dos educadores engajados com a cinematografia educativa, esta passou a interessar outros segmentos sociais e a integrar políticas públicas para a educação nacional. No caso do Brasil, esse movimento ganhou a importante adesão dos produtores brasileiros de filmes, que viam aí uma oportunidade de firmar-se num mercado até então dominado pelos estrangeiros. Em janeiro de 1932, quando circulou a notícia de que os distribuidores de filmes seriam beneficiados em sua atividade por um projeto de lei do Governo Provisório, que isentava de impostos à importação de filmes educativos, os produtores nacionais se reuniram e criaram a Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros (ACPB). Quando Getúlio Vargas assinou o Decreto 21.240, em abril de 1932, concretizando a iniciativa, a ACPB já tinha seus estatutos, constituíra diretoria e havia conquistado benefícios no texto da lei. A lei atendeu também aos interesses dos educadores que, finalmente, haviam conseguido incluir na Legislação Federal o reconhecimento do cinema como um instrumento importante para a educação, reafirmando, no texto legal, vários de seus pressupostos a esse respeito, além de terem garantido – através de um serviço único e centralizado de censura, instituído pelo mesmo decreto, no Ministério da Educação – a possibilidade de intervir no conteúdo dos filmes (Brasil, 1932).

O decreto nacionalizou o serviço de censura cinematográfica, reduziu as taxas de importação de filmes virgens, comprometeu o Estado brasileiro com o futuro da produção nacional de filmes e com a cinematografia educativa. No texto legal se destaca, especialmente, o reconhecimento da importância e da aceitação social do filme, bem como a identificação do cinema como um recurso de comu-

nicação estratégico para a educação nacional, capaz de atingir, de uma só vez, um grande volume de pessoas, inclusive os analfabetos. Esses são elementos do discurso dos educadores sobre a cinematografia educativa, que acabaram incorporados ao texto da lei, expressando o envolvimento de alguns representantes do movimento da cinematografia educativa na redação da legislação sobre o cinema, como ocorreu durante toda a década de 1930.

Como a principal demanda vinha dos educadores, o órgão inicialmente encarregado de realizar a censura de filmes em âmbito nacional foi o Ministério da Educação e Saúde Pública, como reza o art. 2º do Decreto. Ficou garantido que a censura cinematográfica deixaria de ser atribuição da polícia local, exercida sem regras e princípios, ao gosto do delegado de polícia, do pároco ou do prefeito, para ser um serviço nacional sob responsabilidade de um governo envolvido com a educação da população. Após cada visualização de filme, a Comissão de Censura decidiria: se o filme poderia ser integralmente exibido ao público; se deveria sofrer cortes; se deveria ser classificado, ou não, como filme educativo (caso em que seria beneficiado por incentivos fiscais); se deveria ser declarado como impróprio para menores; se a exibição deveria ou não ser inteiramente interdita. Na lista das razões para a interdição de determinados títulos, encontra-se um conjunto de tópicos já bem conhecido: a ofensa ao decoro público; a capacidade de influenciar e provocar sugestão para os crimes e maus costumes; as alusões que prejudiquem a cordialidade na relação com outros povos; os insultos a particulares e a coletividades; o desrespeito a credos religiosos; o prejuízo à dignidade nacional e os incitamentos contra a ordem pública, as Forças Armadas e o prestígio das autoridades e seus agentes.

Essa foi a primeira classificação normativa brasileira para audiovisuais. A lista expressa o entendimento do poder de influência dos filmes sobre as platéias. A definição de um serviço nacional de censura foi pensada a partir do desejo de proteção aos menores e dos menos letrados, considerados mais despreparados para lidar com o cinema de maneira crítica e autônoma.

Os produtores brasileiros de filmes também enxergaram promessas no texto do Decreto. Avaliavam que, com mecanismos protecionistas, subvenção com base em recursos públicos e protecionismo fiscal, sua indústria sofreria um grande impulso. Nesta direção, determinava-se, no art. 15º, a celebração de um Convênio Cinematográfico Educativo, visando futuramente a uma programação infantil e à organização de um cine-jornal brasileiro. Seriam os fins deste Convênio Cinematográfico Educativo: a instituição permanente de um cine-jornal, filmado em todo o Brasil e com motivos brasileiros; a instituição permanente de espetáculos infantis, de finalidade educativa; a instituição de incentivos e facilidades econômicas às empresas nacionais produtoras de filmes e aos distribuidores e exibidores de filmes em geral; o apoio ao cinema escolar (Brasil, 1932).

De imediato, o único resultado benéfico conquistado pelos produtores da ACPB foi o barateamento do filme virgem importado. A realização do Convênio Cinematográfico Educativo, determinado pelo Decreto 21.240, ficou sob responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública e só começou a ser

discutida no ano seguinte. A exibição obrigatória de cine-jornais, entendida como uma fonte de renda permanente para a manutenção da Indústria Cinematográfica Brasileira, só veio a ocorrer em 1934, após as discussões do Convênio Cinematográfico Educativo, que não chegou a ser celebrado. Na década de 1930, os estúdios cariocas estabilizaram-se ao produzirem aproximadamente setenta filmes de longa metragem. Quanto ao governo, ao ampliar seus interesses, partiu para a produção própria de filmes.

Por ocasião de um encontro com produtores brasileiros, no ano de 1934, o presidente Getúlio Vargas fez um pronunciamento no qual situou o papel do cinema e dos filmes em seu projeto de Governo e de Nação. O Chefe do Governo tinha uma visão bastante pragmática do que esperava ver estampado na tela nacional. Para Vargas, o cinema estava entre as formas mais eficientes de instrução de que dispunha o *Estado moderno* porque, na acepção por ele defendida, a fita cinematográfica “influi diretamente sobre o raciocínio e a imaginação dos espectadores de qualquer classe social” (Vargas, 1938, p. 188). O filme apura, no público, a qualidade de observação, aumenta os cabedais científicos, divulga o conhecimento das coisas sem exigir o esforço e as reservas da erudição que o livro requer. Ao contrário das gerações do passado, que eram obrigadas a consumir muito tempo no exame demorado dos textos, os acontecimentos da história e a evolução das pesquisas científicas, por exemplo, já poderiam ser conhecidas pela sua representação na *tela sonora*. Para Vargas, a realidade do flagrante fotográfico, colhido no próprio tecido das circunstâncias, seria, no futuro, o documento privilegiado dos cronistas e historiadores. Esta aparente ingenuidade epistemológica na compreensão do produto cinematográfico como um retrato fiel da realidade – à época, já questionada por alguns críticos e teóricos do cinema – obscurece a percepção do filme como uma elaboração discursiva, também presente no pronunciamento do chefe da Nação.

Na voz de Vargas, inspirada na argumentação dos educadores que se dedicavam à cinematografia, o cinema seria *o livro de imagens luminosas*, através do qual nossas populações praieiras e rurais aprenderiam a amar o Brasil, ampliando a confiança nos destinos da pátria. Para a massa dos analfabetos seria essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva; para os letrados, um recurso admirável, toda uma escola em imagens. “Associando ao cinema, o rádio e o culto racional dos esportes, completará o governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil de seus instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil” (Vargas, 1938, p. 189).

O governo, o presidente, os políticos, a imprensa, os educadores e os produtores brasileiros interessavam-se pelo cinema e seu potencial tanto educativo quanto aliciente. No Governo Provisório os educadores que se interessavam pela cinematografia educativa alcançaram grandes conquistas. A principal delas foi, sem dúvida, a reintrodução de um Ministério da Educação, que podia pleitear, junto ao núcleo do governo, medidas efetivas de regulação do cinema comercial e da cinematografia educativa. Desde as primeiras décadas do século XX, um segmento de intelectuais e educadores brasileiros se encantou com as possibilidades de

apropriação da cinematografia para a difícil tarefa da instrução pública e da educação do povo brasileiro. Organizados ao redor de seus interesses em comum, partiram para a defesa dos seus pontos de vista, alcançando sucesso em várias de suas iniciativas. Nesse caminho de perdas e ganhos, primeiro foi preciso diferenciar a cinematografia científica da cinematografia educativa. Depois, fazer com que a decisão sobre o bom e o mau cinema deixasse de ser problema de polícia, da política ou dos poderosos interesses locais, para ser uma definição da mais alta autoridade educacional do País. Para conseguir essa conquista, foi preciso negociar com o governo e com os interesses privados no mercado cinematográfico. Com o Governo Provisório caminhando para uma solução autoritária de continuação, o grupo político no poder passou a se interessar mais pela capacidade de aliciamento e controle político oferecida pelo cinema do que pela sua potencialidade para resolver o problema da instrução pública, e o Convênio Cinematográfico Educativo não passou de promessa. Para voltar a ter uma cinematografia educativa em âmbito nacional, foi criado, junto ao Ministério da Educação, um novo Instituto Nacional de Cinema Educativo, o INCE.

Em face do exposto, somos levados a supor que o propósito de fazer uso do cinema como instrumento para educação escolar das massas analfabetas tenha sido compartilhado, desde o início, por educadores, produtores de cinema e gestores públicos e que esse consenso pode ter ajudado a configurar o que estamos definindo como “uso instrumental” de filmes em projetos educacionais.

Um Outro Olhar da Educação para o Cinema

Quando se fala em novas tecnologias, no campo da arte, se é que esse campo ainda leva esse nome, não há dúvida: estamos lidando com a imagem. As formas e as funções que a imagem irá assumir para quem a experimenta e para quem a produz – as máquinas geradoras da imagem. Todas as novas tecnologias nada mais são que variantes da produção da imagem, da simulação do mundo. É em torno da imagem que todas as lutas serão travadas. (Omar, 2005, p.138)¹²

Os mais de oitenta anos que nos separam dos primeiros movimentos para formulação de políticas públicas voltadas para aproximação entre educação e cinema não parecem ter nos levado a superar essa espécie de “marca de origem” que faz com que a presença de filmes na educação, sobretudo em âmbito escolar, tenha um caráter fortemente instrumental. Entendemos como “uso instrumental” a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema. Ou seja, se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles. Nesse caso, seguimos tomando-os apenas como “ilustrações luminosas” dos conhecimentos que consideramos válidos, escolarmente.

Superar esse modelo é fundamental para que possamos oferecer às novas gerações a formação de que necessitam para pensar e viver numa sociedade em que, parafraseando Artur Omar, boa parte das lutas é travada em torno da imagem (Omar, 2007, p. 136). Este é o argumento que desenvolveremos nessa seção.

Videofilia: as novas gerações e o cinema

As gerações passadas aprenderam a ver filmes, fundamentalmente, em salas de cinema e a conhecer o cinema vendo e discutindo filmes, analisando-os esteticamente e politicamente. Muitas leituras, longas conversas e debates infundáveis eram parte das estratégias de aprendizado empreendidas, voluntariamente, pelos que se definiam como cinéfilos. Nesse contexto, o amor pelo cinema se traduzia na busca constante de informações sobre a história do cinema e sobre filmes, roteiros, diretores, movimentos estéticos, festivais e premiações.

Os cinéfilos brasileiros contemporâneos, a rigor, não poderiam ser chamados de cinéfilos, pois vão pouco ao cinema – apenas 8% dos municípios brasileiros têm sala de projeção, e nessas a venda de ingressos vem caindo vertiginosamente nos últimos anos. Mas, a julgar pelo crescente número de videolocadoras espalhadas pelo País (78% dos municípios do Brasil têm acesso a esse tipo de serviço) e pelos mais de 700 filmes exibidos mensalmente nos canais de tevê por assinatura, há, ainda, um grande contingente de pessoas que certamente gostam muito de ver filmes. São videófilos, muito mais do que cinéfilos, diria Canclini (2008), e isso não diz respeito apenas à prática de ver filmes através de um leitor de DVD, conectado à televisão ou no computador, mas, sobretudo, a um outro modo de ver, norteado por outros critérios de escolha e de avaliação. Para Nestor Canclini (2008, p. 26, grifos nossos), “[...] uma das diferenças que mais se nota entre cinéfilos e videófilos é que a relação destes com os filmes costuma dar-se num *presente sem memória* [...], pois, para o videófilo, os filmes mais interessantes são, quase sempre, os mais recentes”. Assistir a um lançamento, ter informações atualizadas sobre o que está em cartaz no circuito, e sobre o que ainda vai ser lançado conta mais, nesse universo, do que conhecer os diretores, a história e os movimentos estéticos e políticos que tornam possíveis os filmes que vemos. Mas essa é também uma maneira de gostar de cinema e, se quisermos criar estratégias para a educação do olhar dos mais jovens precisamos compreendê-la melhor, sem preconceitos ou pré-julgamentos.

O interesse em nos aproximarmos da experiência dos mais jovens com o cinema (como eles vêem filmes, quantos vêem, quando, com quem, do que gostam, do que não gostam e por quê; como analisam e compreendem os filmes, que critérios utilizam para avaliar a qualidade desses e assim por diante) nos levou a desenvolver, recentemente, um estudo exploratório com crianças. Escolhemos trabalhar com crianças de classes populares, pois supúnhamos que tivessem menos oportunidades de ter acesso a filmes e esperávamos avaliar possíveis impactos provocados pela ampliação do acesso (tínhamos como propósito mapear e analisar as práticas adotadas por elas no cotidiano para ver filmes e também

oferecer-lhes a oportunidade de ir a salas de exibição). Cerca de 25 crianças participaram desse estudo, com idades entre sete e treze anos, que participavam de um projeto interdisciplinar (Fonoaudiologia Serviço Social e Psicologia) em uma instituição de saúde, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro; todas elas são moradoras de comunidades de baixa renda, situadas no entorno da instituição; todas têm aparelho de DVD em casa e apenas uma havia assistido a um filme em uma sala de cinema. Procuramos saber, inicialmente, que filmes essas crianças viam, onde, de que modo e com que frequência. Supúnhamos que tivessem pouca intimidade com a produção cinematográfica, pois, no início, diante de nossas perguntas, mencionaram apenas fragmentos de narrativas cujos títulos pareciam desconhecer. Através de entrevistas individuais e coletivas, fizemos um primeiro levantamento de filmes que tinham visto e que costumavam rever e percebemos, nas falas delas, que a prática de ver filmes regularmente não lhes era absolutamente estranha. Em uma das atividades desenvolvidas, pedimos que procurassem lembrar de cenas ou personagens de filmes que haviam ficado guardados em suas memórias e que tentassem registrar tais lembranças através de desenhos.

Tendo esse material como base, gravamos em um CD-ROM fotos de cenas (utilizadas na divulgação e/ou no lançamento) dos filmes citados pelas crianças e de algumas dezenas de outros, de formato e padrão (estético e narrativo) semelhantes aos dos filmes apontados por elas como prediletos: produções comerciais hollywoodianas, voltadas para adolescentes e adultos, de ação, aventura e comédia, além das animações realizadas pelos grandes estúdios especializados nesse tipo de produção para crianças (Disney, Pixar, DreamWorld, entre outros); incluímos também os poucos títulos brasileiros que haviam sido mencionados pelas crianças, como alguns filmes dos Trapalhões, *Xuxa e os Duendes*, *O Menino Maluquinho* e *Castelo Rá-Tim-Bum*. Ao projetarmos as imagens do CD-ROM em tela grande (com um projetor multimídia), propusemos a elas um “jogo de memória” no qual exibiríamos “fotos de cenas” e quem as identificasse deveria dizer o título do filme, narrar a cena da foto e contar algo mais sobre o enredo (para que pudéssemos diferenciar o que efetivamente havia sido visto do que apenas teria sido identificado pela foto); pedíamos também que a criança contasse onde havia visto o filme e com quem.

Constatamos, surpresos, que aquelas crianças haviam assistido a um impressionante número de filmes, em DVD e em canais abertos de televisão, e que fazem isso com absoluta regularidade (o ano todo, várias vezes por semana). Haviam assistido a praticamente todos os filmes cujas fotos lhes foram apresentadas (mais de oitenta), quase todos de origem estadunidense; alguns eram filmes para crianças (em especial, as animações), mas a imensa maioria dos filmes a que elas haviam visto era direcionada a adolescentes e adultos, como a série de terror *Chuckie, o boneco assassino* (EUA, John Lafia, 1990), as duas edições de *O Demolidor*, as séries *Jogos Mortais*, *American Pie*, *Velozes e Furiosos*, *Duro de Matar* e *O Exterminador do Futuro*, além, é claro, da cópia não-autorizada de *Tropa de Elite* (polêmico filme de José Padilha sobre as ações do BOPE

nas favelas cariocas)¹³. Todos haviam sido vistos em casa ou em casa de amigos e vizinhos, por escolha própria (elas afirmam que vão à videolocadora sozinhas e que têm a liberdade de escolher o que querem ver), com autorização dos pais e, muitas vezes, na companhia destes (o que sugere que seja este, também, o tipo de filme que os adultos da família preferem). Essas crianças adoram ver filmes, revêem e conhecem relativamente bem aqueles de que mais gostam: citam o título, relatam o enredo, descrevem a trama central e as personagens, mencionam os conflitos e reconhecem os atores (“Olha o Bruce Willis!”, “Eu adoro o Wesley Snipes!”). Uma enorme quantidade de filmes, vistos, revistos, desejados, (re)conhecidos e lembrados, porém, quase todos de mesmo padrão e origem.

Procurando identificar critérios para o julgamento da qualidade e para a escolha do que vêem, pedimos às crianças que dessem nota a cada um dos filmes cuja foto de capa era exibida na tela, que justificassem a nota e dissessem se indicariam aquele filme a um amigo da mesma idade e por quê. As respostas delas sugeriam uma indistinção entre os filmes: para elas, todos, rigorosamente todos os filmes que haviam visto eram bons, sem exceção, desde que tivessem ação e aventura, alguma cena engraçada, uma história divertida e, acima de tudo, final feliz. Dois meninos lançaram mão de critérios relacionados ao grau de verossimilhança com a realidade: para eles, um filme não é bom se for mentiroso, não convencer ou não tiver realismo. Não registramos qualquer outro critério de julgamento que levasse as crianças desse grupo a apontar algum daqueles filmes como sendo ruim ou, pelo menos, não tão bom quanto os demais. Nem mesmo o excesso de cenas de violência, presente em muitos deles e apontado por elas, em seus comentários, levava-as a declará-los ruins ou inadequados para crianças; na opinião delas, o excesso de imagens de violência em alguns filmes não as impede de vê-los ou de gostar deles, apenas os tornam não-recomendáveis para “crianças pequenas” [sic!].

Não esperávamos encontrar critérios elaborados de julgamento estético, visto que estes não são intuitivos, mas aprendidos, e não acreditávamos que aquelas crianças tivessem tido muitas oportunidades de acesso a esse tipo de conhecimento, em geral desconsiderado pela escola. Mas supúnhamos que elas dispusessem de algum modo particular de diferenciar filmes bons de filmes ruins (do ponto de vista delas) ou que, pelo menos, discriminassem os melhores e os piores no acervo significativo de narrativas audiovisuais a que têm acesso. Mas isso não ocorreu. Por um lado, porque julgamentos de qualidade (estética, técnica, narrativa, etc.) exigem conhecimentos específicos e estes não haviam sido comunicados a elas, construídos com elas; por outro, o fato de verem sempre o mesmo tipo de filme dificulta o contato com diferentes formatos estéticos e narrativos, modos de narrar de diferentes culturas, línguas e países, e o acesso à diversidade é uma fonte importante de aquisição dos conhecimentos que tornam possível a elaboração de critérios pessoais de avaliação de qualidade. O contato com obras de diferentes procedências e formatos certamente provocaria nelas dúvidas e inquietações quanto à qualidade dos filmes que vêem ou que, pelo menos, daria a elas outras possibilidades de fazer comparações.

Ao que parece, a videofilia destas crianças se expressa na quantidade de filmes que vêem, na regularidade com que o fazem e no empenho em acompanhar, atentamente, todos os lançamentos, o que faz com que adquiram, com frequência, cópias não autorizadas, em DVD, de filmes que ainda estão em cartaz no cinema, aos quais não podem assistir na sala de exibição. O amor pelo cinema, aqui, se expressa mais na quantidade do que na qualidade do que se vê.

Formação Estética Audiovisual

Não podemos fazer generalizações acerca da relação das crianças em geral com o cinema a partir do que observamos nesse pequeno estudo, mas nos parece razoável imaginar que a experiência da maioria não seja muito diferente desta que registramos. Em uma pesquisa sobre a audiência infantil de tevê, que realizamos em 2005 com cerca de 800 crianças de diferentes cidades da região sudeste, os filmes apareceram em terceiro lugar na lista dos programas de tevê mais vistos e mais apreciados por elas, com uma diferença percentual insignificante (1,5%) em relação aos dois primeiros colocados: desenhos animados e telenovelas. Considerando-se que elas vêem televisão muitas horas por dia, todos os dias, pode-se supor que têm acesso a um considerável número de filmes (os canais abertos exibem, em conjunto, mais de trinta filmes por semana), a maioria dos quais realizada nos Estados Unidos.

Diante disso tudo, parece urgente pensar em uma outra possibilidade de ensinar as crianças a ver filmes, tendo como objetivo construir com elas os conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade do que vêem e para a ampliação de sua capacidade de julgamento estético, partindo do princípio de que o cinema é uma das mais importantes artes visuais da atualidade, com um imenso poder de atração e indiscutível potencial criativo.

Em um livro publicado em 2002, *L'Hyphotèse Cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (numa tradução livre, *Hipótese Cinema: pequeno tratado de difusão do cinema na escola e espaços afins*), o cineasta Alain Bergala sistematiza, a pedido do Ministério da Cultura da França, uma proposta para difusão do cinema nas escolas públicas daquele país. Naquele momento, o projeto incluía o envio aos estabelecimentos oficiais de ensino de cópias em DVD de cem filmes de diferentes nacionalidades, reconhecidos como obras-primas do cinema mundial. Junto com essas cópias foram enviadas orientações gerais para professores e gestores das instituições de ensino para integração daquele acervo às atividades cotidianas de ensino nos seus estabelecimentos. Partia-se do pressuposto de que o cinema é arte e como tal deve integrar o conhecimento que é transmitido pela escola, tendo como objetivo a formação do gosto estético. Os filmes deveriam ficar disponíveis em uma videoteca, acessíveis às crianças, que poderiam ver qualquer um deles, integralmente ou apenas fragmentos dos mesmos, em vários momentos do dia. Além disso, os professores poderiam exibí-los em sala, levantando com as crianças informações relativas à história deles e discutindo com elas aspectos estéticos e culturais da narrativa.

Propostas desse tipo podem parecer inadequadas à nossa realidade, frente aos graves problemas que ainda persistem em nosso sistema escolar, sobretudo no que se refere à alfabetização e ao letramento. Pode parecer estranho propor que a escola tenha entre seus muitos objetivos a formação estética audiovisual se ainda não conseguiu resolver o problema da aquisição plena da linguagem escrita. Entretanto, se admitirmos que, embora fundamental e necessário, o domínio da leitura e da escrita não é suficiente para garantir equidade na disputa por postos de prestígio em sociedades onde a linguagem audiovisual precede (e envolve) o contato com o texto escrito, não parecerá absurdo esperar que os estudantes tenham, na escola, acesso a conhecimentos que lhes possibilitem fazer o julgamento estético de obras produzidas em linguagem audiovisual.

A convicção de que o conhecimento da literatura é imprescindível para a vida social fez com que os gestores da educação pública brasileira passassem a investir, fortemente, em políticas de formação de leitores e na universalização do acesso a obras literárias, através de medidas como isenção de impostos, incentivo a feiras de livros, ampliação do acervo de bibliotecas, distribuição gratuita para os estudantes de escolas públicas de títulos da literatura infanto-juvenil¹⁴, entre outras. Medidas como essas se fundamentam na tese de que o acesso a obras literárias de qualidade é condição básica para o letramento e implica, também, formação do gosto.

O mesmo pode ser pensado quanto ao cinema: o contato com bons filmes altera o modo ver e contribui para o desenvolvimento da capacidade de julgamento estético de obras cinematográficas e, por extensão, da produção audiovisual em geral. Signos são fatores distintivos tanto quanto os recursos econômicos: “Tendo reconhecida a excelência do meu gosto eu me distingo, estabeleço uma distância em relação àqueles que desejo manter longe de mim” (Bourdieu, 1992, tradução nossa). Nesse sentido, a formação estética audiovisual talvez possa ser vista como uma medida de equidade.

Mas como se faz a formação estética de espectadores? Como se promove o gosto pelo cinema? “*Les goûts*”, diz Pierre Sorlin (1992), “*ne traduisent pas les caprices de fantaisies individuelles, ils expriment les ambitions ou les craintes d’un milieu; un goût est une opinion au même titre qu’un avis exprimé sur la politique*”¹⁵. Gosto não se ensina como dogma, diz Bergala (2002, p. 45); trata-se de uma disposição que se forma lentamente, pouco a pouco, por imersão e experimentação, em ambientes em que existam obras de arte cinematográfica e nos quais estas sejam valorizadas como objeto de fruição (Bergala, 2002, p. 45). Essa “competência para ver”, socialmente valorizada, a que também se refere Pierre Bourdieu, em *La Distinction* (1992), compreende a capacidade de analisar, interpretar e apreciar histórias contadas em linguagem cinematográfica, algo que não é adquirido apenas vendo filmes – implica a aquisição de certos modos de lidar com a arte e com a produção cultural constituídos no ambiente familiar e na escola.

Para Bergala (2002, p. 65), o papel a ser desempenhado pela escola nesse processo é o de favorecer o encontro de jovens espectadores com bons filmes – aqueles de reconhecido valor artístico e cultural, fruto de roteiros bem-elaborados e bem-filmados, com a densidade e complexidade que caracterizam as obras-primas, tomadas clássicas pela história e pela durabilidade. Encontros desse tipo, também propiciados por mostras e festivais de cinema, tendem a “quebrar” a lógica do gosto constituída pelo acesso fácil, precoce e permanente a filmes de mesmo padrão estético e narrativo – o padrão do cinema hollywoodiano, hegemônico hoje no mercado mundial.

Mas não basta ver bons filmes, é preciso também aprender a analisá-los e a julgá-los. Bergala critica a “pedagogia” da análise fílmica adotada em muitos países da Europa, realizada em três fases, “uma de cada vez, e em ordem cronológica: 1) analisa-se um plano ou uma seqüência; 2) julga-se o filme a partir dessa análise; 3) constitui-se, assim, progressivamente um julgamento fundado na análise”, e conclui:

É evidente que as coisas não acontecem jamais assim: é o gosto, constituído pela visualização de numerosos filmes e pelas análises que os acompanham que funda, pouco a pouco, o julgamento que poderá ser pontualmente adotado acerca de tal ou qual filme. É o julgamento do filme, tal como nós o percebemos, globalmente, durante a projeção, que permite ver e analisar a grandeza, a mediocridade e a abjeção de um plano ou de uma seqüência (Bergala, 2002, p. 24, tradução nossa).

Como, então, ensinar crianças a ver e a julgar, sem ceder à tentação autoritária de “fazê-las ver” como vemos, impondo-lhes nossos critérios de gosto? Para o autor, é preciso, em primeiro lugar, favorecer, através de políticas públicas, o acesso permanente, em salas de projeção, a obras cinematográficas reconhecidas como de qualidade, garantindo diversidade estética, narrativa, geográfica e cultural.

Para Sorlin (1992), um filme de qualidade é, em si mesmo, um desafio, uma provocação à inteligência do espectador; suscita prazer e emoção, “impondo ao espectador a convicção de que seria possível, e mesmo urgente, não se prender às impressões mais imediatas e estabelecer uma relação mais densa com a obra” (p. 47, tradução nossa). Nesse caso, diz o autor, o espectador sabe que a intuição não é suficiente e que será necessário (e ainda mais prazeroso) prolongar o contato com a obra, “retomá-la, modificando-a, submetendo-a as suas perguntas, transformando-a em um material sobre o qual ele possa exercer sua capacidade inventiva”. Essa é a razão pela qual se espera que a educação favoreça o encontro dos mais jovens com os filmes aos quais a história e os estudos do cinema conferem lugar de destaque.

A capacidade, entretanto, de expressar racionalmente a experiência sensível, ou seja, traduzir sensibilidade em julgamento estético requer a aquisição de conhecimentos específicos e de meios para expressá-los – palavras e conceitos que, embora não possam ser transmitidos, podem ser comunicados e discutidos (Sorlin, 1992, p. 48). Assim, é preciso, também, favorecer o acesso a esses conhecimentos, colocando o espectador aprendiz em contato com as palavras e os conceitos de que o meio cinematográfico lança mão para analisar e apreciar suas obras.

A cinefilia, amor apaixonado pela arte cinematográfica, é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte (visto que não se pode amar o que não se conhece) e é construída ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes. Cinéfilos aprendem a apreciar filmes e a desenvolver critérios de julgamento na companhia de quem já aprecia cinema, transitando por ambientes em que essa prática é estimulada e valorizada. Como aprendizes de espectador foram conduzidos para dentro do universo cinematográfico por espectadores que já haviam desenvolvido sua própria “filia”, e podiam compartilhar conhecimentos construídos na experiência com aquela arte. Conhecimentos que são, permanentemente, atualizados por cada nova geração de recém-chegados, pois se transformam na medida mesma da transformação sofrida pela arte.

Isso é o que se espera, em última instância, de projetos que aproximam educação e cinema, dentro e fora da escola. Essa a contribuição que pensamos que a educação pode dar à formação de jovens espectadores, sejam eles cinéfilos ou videófilos.

Notas

1. Variante do manifesto NÓS dos documentaristas Knoks, publicado originalmente no n. 1 da revista Kinofort, em 1922 (Recine, n. 3, dez. 2006 - Arquivo Nacional).
2. <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>, capturado em 31/10/2007.
3. Alberto Cavalcanti nasceu no Rio de Janeiro em 1897. Aos quinze anos foi viver na França, onde se encantou com o cinema. Começou a trabalhar no cinema francês, em 1922, tendo atuado como cenógrafo, roteirista, câmera, assistente de direção e diretor. Em 1930 foi para a Inglaterra trabalhar com John Grierson e, juntos, deram nova face ao cinema documental. Quanto a isso, ver Caldieri (2005a, 2005b).
4. Os primeiros filmes realizados logo após a invenção do cinematógrafo tinham como principal objetivo mostrar a novidade da imagem em movimento. Eram curtos, sem enredo, reproduziam paisagens e situações cotidianas ou encenações cômicas feitas em estúdio e truques de montagem. Eram pequenas atrações que se encaixavam nas programações de feiras, quermesses ou quaisquer outras situações em que houvesse atividades populares – essa a razão de terem sido denominados, coletivamente, como “cinema de atrações”.
5. A *cinematografia científica* refere-se ao uso do cinematógrafo na investigação científica ou, então, para documentação e difusão da mesma. A *cinematografia educativa*, grosso modo, refere-se ao uso do cinematógrafo para a educação em geral e, principalmente, para a instrução pública – neste último caso com o emprego da cinematografia no ambiente escolar.
6. BULL, Lucien. *Recherches sur le vol de l'insecte* (1909) citado por FRANCO, Geraldo. O sol e as sombras: o cinema, o documentário e a educação. <http://bocc.ubi.pt/pag/franco-geraldo-o-sol-e-as-sombras.pdf>, publicado em 2004, capturado em 08 setembro de 2008 (p. 7).

7. Em 1907, Rondon concluiu a ligação telegráfica entre a capital federal e o Amazonas, via Mato Grosso, percorrendo 997 quilômetros pela selva. Durante este trabalho estrutura-se a Comissão Rondon – que organiza novas expedições pelo País após a conclusão da linha de telégrafo –, vindo a contribuir largamente para a produção e difusão de imagens e sons de povos indígenas, paisagens naturais e habitantes do interior do Brasil.
8. Dentre as realizações de pioneiros brasileiros na produção de películas de natureza científica e pedagógica, consta ainda que o professor Aloysio de Castro, que, documentando estudos de moléstias nervosas, conseguiu, na Policlínica Geral do Rio de Janeiro, realizar uma coleção de filmes sobre neuropatologia, entre 1913 e 1920.
9. Está disponível na internet relatório das conclusões do congresso, relativamente aos efeitos do cinema na educação: *Troisième Congrès International d'Education Familiale* – vol. IX. Comptes Rendus. Bruxelles, 1910.
10. O mesmo instituto ainda está em atuação, como se pode observar pela sua página na internet: <http://www.bbfc.co.uk/>. Outro aspecto interessante é o fato de, apesar de o BBFC ser uma organização não-governamental, ele foi instituído, já independente, pela indústria cinematográfica.
11. Como é o caso da pesquisa realizada por Thos. E. Finegan, presidente da *Eastman Teaching Films*, uma empresa da *Eastman Kodak Company*, em colaboração com a *National Education Association*, uma das primeiras e mais completas investigações no campo. Esse inquérito foi feito em 12 cidades, com 11.000 crianças, divididas em dois grupos, sob as mesmas condições, e às quais se ministravam conhecimentos gerais e geografia, a fim de avaliar a eficiência da utilização dos *movies*. A prova de *test* apresentou um aproveitamento de 100% para aqueles que tinham aprendido com o cinema. Conferir: Serrano e Venâncio Filho (1992). A pesquisa também é relatada na *Rivista Internazionale del Cinema Educatore*, p. 131-148, ago. 1929 e por Venâncio Filho, na revista *Fan* de jun. de 1930.
12. Cinema, vídeo e tecnologias digitais: a questão do artista. In: BENTES, Ivana. **Ecos do Cinema**: de Lumière ao digital. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
13. As fotos de cenas exibidas incluíam *A Era do Gelo* 1 e 2 (EUA, Chris Wedge e Carlos Saldanha, 2002 e 2006), *O Homem-Aranha* 1 e 2 (EUA, Sam Raimi, 2002, 2004), *O Exterminador do Futuro* (EUA, James Cameron, 1984, 1991, 2003), *Harry Potter e a Câmara Secreta* (EUA, Chris Columbus, 2002), *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (EUA, Alfonso Cuarón, 2004), *American Pie* (EUA, Paul Weitz, James Rogers, Jesse Dylan, 1999, 2001, 2003) *Homens de Preto* 1 e 2 (EUA, Barry Sonnenfeld, 1997, 2002), *Velozes e Furiosos* (EUA, Rob Cohen, 2001), + *Velozes + Furiosos* (EUA, John Singleton, 2003), *Piratas do Caribe - A maldição do Pérola Negra* (EUA, Gore Verbinski, 2003), *Matrix* e *Matrix Reloaded* (EUA, Andy Wachowski e Larry Wachowski, 1999, 2003), *Batman - O retorno* (EUA, Tim Burton, 1992), *Tropa de Elite* (BRA, José Padilha, 2007), *Carros* (EUA, John Lasseter, 2006), *Duro de Matar* 1 e 2 (EUA, John McTiernan, 1995, 1997), *King Kong* (EUA, Peter Jackson, 2005), *O Demolidor* (EUA, Marco Brambilla, 1993), *Demolidor – O homem sem medo* (EUA, Mark Steven Johnson, 2003), *Hulk* (EUA, Ang Lee, 2003), *X-Men – o filme* (EUA, Bryan Singer, 2000), *Shrek* 1, 2 e 3 (EUA, Andrew Adamson, Vicky Jensen; Kelly Asbury e Conrad Vernon; Chris Miller, 2001, 2004, 2007), *Quarteto Fantástico* (EUA, Tim Story, 2005), *Quarteto Fantástico e o Surfista Prateado* (EUA, Tim Story, 2007), *Os Incríveis* (EUA, Brad Bird, 2004), *Jogos Mortais* 1 e 2 (EUA, James Wan,

2004), *Monstros S.A* (EUA, Pete Docter e David Silverman, 2001), *Lilo & Stitch* (EUA, Dean DeBlois e Chris Sanders, 2002), entre muitos outros.

14. Nos últimos dois anos, o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares recebeu do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) mais de 100 milhões de reais para compra e envio a escolas públicas de cerca de cento e cinquenta títulos, a maioria obras clássicas da literatura universal. Entre 2001 e 2003, o FNDE, através do Programa Literatura em Minha Casa, enviou coleções de literatura-infanto juvenil a milhões de estudantes de 4ª e 8ª séries de escolas públicas (www.fnde.gov.br/home).
15. Os gostos não se traduzem pelos caprichos de fantasias individuais, eles exprimem as ambições ou crenças de um meio; um gosto é uma opinião de mesma natureza que uma posição sobre a política (tradução nossa).

Referências

ALMEIDA, José Canuto Mendes. **Cinema Contra Cinema**: bases geraes para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1931.

ARAÚJO, Roberto Assumpção. **O Cinema Sonoro e a Educação**. (Tese para seleção em concurso de Técnico em Educação), São Paulo, 1939.

BERGALA, Alain. **L'Hyphotèse Cinéma**: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. Paris: Cahiers du Cinéma, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **La Distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1992

BRASIL. Decreto 21.240 de 04 de abril de 1932. Nacionaliza o Serviço de Censura dos Filmes Cinematográficos, Cria a Taxa Cinematográfica para a Educação Popular e dá Outras Providências. Disponível em: < http://www.ancine.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=213&sid=69&tpl=printer_view.htm>. Acesso em: 08 jan. 2008.

CATELLI, Rosana Elisa. Cinema e Educação em John Grierson. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>>. Acesso em: 31 out. 2007

FJS/AN (Fundo Jonathas Serrano do Arquivo Nacional). Educação Pelo Cinema. Rio de Janeiro: 27/6/1929. (Recorte do 'Jornal do Brasil')

FJS/NA (Fundo Jonathas Serrano do Arquivo Nacional). Cinematographia Educativa: resultados e possibilidades do primeiro movimento iniciado oficialmente no Brasil. Entrevista a Jonathas Serrano. **O Jornal**, Rio de Janeiro 1929.

GRIERSON, John. Primeiros Princípios do Documentário. **Revista Cinemais**, Campinas, n. 8, p. 65-66, nov./dez. 1997.

LOURENÇO FILHO. Prefácio. In: ALMEIDA, José Canuto Mendes. **Cinema Contra Cinema**: bases geraes para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1931, pp. 3-6.

PEIXOTO, Afrânio. Um Sonho, um Belo Sonho. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 5, 14 set. 1929.

SERRANO, Jonathas. **Epítome de História Universal**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1912.

- SERRANO, Jonathas. **Metodologia da História**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1917.
- SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e Educação**. São Paulo; Cayeiras; Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1931. Vol. XIV.
- SORLIN, Pierre. **Esthétiques de l'Audiovisuel**. Paris: Éditions Nathan, 1992
- VARGAS, G.D. **A Nova Política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1938. P. 188.
- VIEIRA, João Luiz. As Vanguardas Históricas: Eisenstein, Vertov e o construtivismo cinematográfico. In: BENTES, Ivana. **Ecos do Cinema**: de Lumière ao digital. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007
- VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **Da Palmatória à Lanterna Mágica**: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- XAVIER, Ismail. A Continuidade e a Montagem Paralela no Cinema de Griffith. In: BENTES, Ivana. **Ecos do Cinema**: de Lumière ao digital. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

Rosalia Duarte é professora do Departamento de Educação da PUC-Rio e pesquisadora do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisas em Educação e Mídia (GRUPEM).

Endereço para correspondência:
rosalia@puc-rio.br

João Alegria é Doutor em Educação pela PUC-Rio, membro do GRUPEM e Diretor Artístico do Canal Futura.

Endereço para correspondência:
ja.alegria@globo.com

