

62 FILMECULTURA

INFÂNCIA - CINEMA - FUTURO





PEIXONAUTA
O FILME

Imagem do Festival Internacional
de Cinema Infantil – FIGI

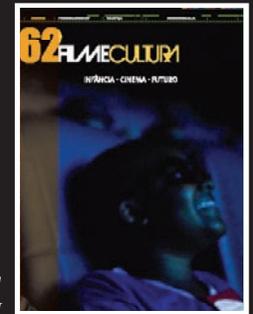


Foto: ANGELO ROSÁRIO

- 4 AUDIOVISUAL INFANTO-JUVENIL** ALE MCHADDO
- 8 ENTREVISTA:** LUIZA LINS
- 14 INFÂNCIA ROUBADA EM FALCÃO: MENINOS DO TRÁFICO** ALICE DE CARVALHO LINO LECCI
- 18 CRIANÇAS DE RUA E SUAS REPRESENTAÇÕES NO CINEMA BRASILEIRO: CINCO MOMENTOS** ANDRÉ GUSTAVO DE PAULA EDUARDO
- 24 UM FILME: A TRANSIÇÃO DA INFÂNCIA EM MARCELO ZONA SUL** CÍCERO PEDRO LEÃO DE ALMEIDA OLIVEIRA
- 30 E AGORA, CÉLIA CATUNDA? 34 E AGORA, HÉLIO ZISKIND?**
- 38 ATUALIZANDO: O QUE DIZEM OS PEQUENOS: COMO A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM O YOUTUBE PODE REFLETIR NOS PRODUTOS MEDIÁTICOS** CHRISTIAN JUSTINO DE GODOI
- 44 CINEMA EXPANDIDO NA SALA DE AULA EXPANDIDA** ADRIANA FRESQUET
- 48 CURTAS: QUEM NÃO TEM CÃO; NHAM-NHAM, A CRIATURA; BÁ; ÒRUN ÀIYÉ; FÁBULA DE VÓ ITA**
- 60 LÁ E CÁ: REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA E O FANTÁSTICO NO FILME ONDE VIVEM OS MONSTROS** BÁRBARA ALPINO
- 68 OUTRO OLHAR: ENTRE TELAS E SABERES - O CINEMA E O MULTILETRAMENTO** ARTHUR FIEL
- 74 PERFIL: CARLA CAMURATI**
- 78 ENTREVISTA: CINEDUC E MARIALVA MONTEIRO: QUARENTA E SETE ANOS DE CINEMA PARA CRIANÇAS E JOVENS NO BRASIL** FABRÍCIO PERSA
- 82 AS POSSIBILIDADES DO CINEMA NA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE** ALINE VERÍSSIMO MONTEIRO
- 86 PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL: A INFÂNCIA COM CINEMA EM PORTO ALEGRE** GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO
- 90 NOVAS JANELAS, POR ONDE OS FILMES VOAM** CAROLINA PASQUALI
- 92 LIVRO: CINEMA E EDUCAÇÃO: A LEI 13.006 - REFLEXÕES, PERSPECTIVAS E PROPOSTAS** ADRIANA FRESQUET
- 96 PENEIRA DIGITAL** ARTHUR FIEL
- 98 PROGRAMADORA BRASIL: O CINEMA INFANTIL NA PROGRAMADORA BRASIL** CAIO JULIO CESARO
- 102 OBSERVATÓRIO DA POLÍTICA AUDIOVISUAL** LINA TÁVORA
- 104 CINEMATECA DE TEXTOS** FAC-SÍMILE
- 111 CINEMABILIA: O SACI**
- 115 INFORME CTAV 116 INFORME CINEMATECA BRASILEIRA**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA MICHEL TEMER
MINISTRO DA CULTURA INTERINO JOÃO BATISTA DE ANDRADE
SECRETÁRIA DO AUDIOVISUAL MARIANA RIBAS
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS AUDIOVISUAIS JOÃO BATISTA SILVA
COORDENADORA-GERAL DO CTAV LIANA CORRÊA
COORDENADORA-GERAL DA CINEMATECA BRASILEIRA OLGA FUTEMMA

EDIÇÃO 62 DA FILME CULTURA

SUPERVISÃO GERAL/EDIÇÃO LINA TÁVORA

COMISSÃO EDITORIAL ANA PAULA SYLVESTRE, BÁRBARA ALPINO, JOANA LIMA,
LINA TÁVORA, LUCIANA RODRIGUES, PATRÍZIA VELOSO E RAFAEL GAZZOLA
ESTAGIÁRIA LUANA ALEXOPULOS

SELECIONADOS DA CHAMADA PÚBLICA ALICE DE CARVALHO LINO LECCI,
ALINE VERISSIMO MONTEIRO, ANDRÉ GUSTAVO DE PAULA EDUARDO, ARTHUR FIEL,
CHRISTIAN JUSTINO DE GODOI, CÍCERO PEDRO LEÃO DE ALMEIDA OLIVEIRA E FABRÍCIO PERSA
ARTICULISTAS CONVIDADOS ADRIANA FRESQUET, ALE MCHADDO, AMANDA JULIETA,
CAIO JULIO CESARO, CARLA CAMURATI, CAROL GESSER, CAROLINA PASQUALI, CÉLIA CATUNDA,
CÍNTIA DOMIT BITTAR, GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO, HÉLIO ZISKIND, JOYCE PRADO,
LEANDRO TADASHI, LUCAS DE BARROS, LUIZA LINS E MARIA AUGUSTA V. NUNES

PRODUÇÃO DE PROJETO GRÁFICO MARINA THOMÉ | ESTÚDIO CRUA

DIAGRAMAÇÃO JULIANA R. AZEVEDO

PRODUÇÃO GRÁFICA ASSOCIAÇÃO DE COMUNICAÇÃO EDUCATIVA ROQUETTE PINTO (ACERP)

REVISÃO LÍGIA FARIAS E RAFAEL GAZZOLA

APOIO CAIO BRITO E GABRIELA SOUSA DE QUEIROZ

AGRADECIMENTOS ALICE DE ANDRADE, BERNARDO STROPPIANA, CAIO JULIO CESARO, DENISE
MARX WINTHER, FERNANDO MEIRELLES, JOSÉ MOJICA MARINS, LIZ MARINS, LUCIENNE CUNHA,
MARCELLUS SCHNELL, MARIA DE ANDRADE, MARIA CARLOTA F.BRUNO, NÉLIO SPRÉA, RIVA FARIA,
RODOLFO NANNI, TARCISIO VIDIGAL, VINICIUS MAZZON, XAVIER DE OLIVEIRA, WALTER CARVALHO.

APOLO INDÚSTRIA CINEMATOGRAFICA LTDA., ÁRTEMIS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS LTDA.,
COMKIDS, FILMES DO SERRO, FILMES QUE VOAM, GRUPO NOVO DE CINEMA E TV, H . B. FILMES
LTDA., LAGOA CULTURAL & ESPORTIVA, O2 FILMES, PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS R . F.
FARIAS, RAMA KRIYA PRODUÇÕES, VIDEOFILMES.

Filme Cultura é uma realização da Secretaria do Audiovisual do Ministério
da Cultura (SAV/MinC), em parceria com o Centro Técnico Audiovisual (CTAv),
a Cinemateca Brasileira (CB) e a Associação de Comunicação Educativa
Roquette Pinto (Acerp).

WWW.FILMECULTURA.ORG.BR

EM 2016, A REVISTA Filme Cultura completou 50 anos de sua primeira edição. Neste período, 61 publicações foram lançadas, em momentos e modelos distintos, refletindo o cinema brasileiro e suas mudanças. Retomar a revista era um risco, assim como as produções audiovisuais são um risco. Um salto no escuro. Era preciso pensar em um outro modelo para a publicação, contemporâneo, que a tornasse mais acessível, sustentável e inclusiva.

Decidimos lançar uma chamada pública de textos que, seguindo os formatos de *call for papers* acadêmicos, trouxe uma maior pluralidade de vozes e pensamentos a partir da democratização da participação. Permaneceu, porém, a preocupação de manter a linha editorial da revista, que mistura jornalismo cultural com uma reflexão mais aprofundada, mais próxima do tom acadêmico.

A temática da edição acompanhou esse sentimento de novo começo e paramos para pensar no cinema como uma ponte entre a infância e o futuro: INFÂNCIA - CINEMA - FUTURO. Juntamente com os selecionados do edital, convidamos articulistas que, voluntariamente, se dispuseram a contar seus pontos de vista e a completar o quebra-cabeça do complexo cenário do cinema para crianças no país.

Como em uma mesa de debates após a exibição de obras audiovisuais infantis, os textos parecem dialogar entre si,

complementando-se e referenciando-se. Na pauta: produção, exibição, relação com a educação e as novas tecnologias – e como elas podem se fortalecer em cinemas expandidos e em processos de multiletramento. Os textos tratam ainda de temas como o contexto mercadológico, a importância de se pensar em “filmes livres” ou “filmes família”, a representação da infância e as trilhas sonoras para cinema e para programas audiovisuais infantis. Como mais uma novidade nesta edição, ou como se o tema demandasse, a revista tem todas as suas seções direcionadas exclusivamente ao audiovisual para e sobre crianças, sem dividir espaço com outros assuntos.

Hoje também não é mais possível falar de cinema deixando de lado as questões sociais, ainda tão cheias de desigualdade. O cinema para crianças precisa pensar em todas as meninas e meninos e seus modos de viver. É preciso colocar nas telas meninas espertas e protagonistas, referências das culturas afrodescendente e negra, expressar contextos familiares homoafetivos e trazer os pequenos conflitos do cotidiano das crianças, sem diminuir suas questões. Isso tudo foi expresso de diferentes maneiras nos textos que compõem esta edição.

Pare, leia, pense. O audiovisual para crianças ganhará outro contexto, mais complexo e profundo. Às crianças, todas as telas e representações!

AUDIOVISUAL INFANTO-JUVENIL: PÚBLICO EM FORMAÇÃO, ANIMAÇÃO EM EXPANSÃO E FILMES PARA TODA A FAMÍLIA

O CINEMA BRASILEIRO VEM encontrando seu público. Ainda que restrito a alguns gêneros e com uma baixa variedade de filmes, as grandes bilheteiras de filmes nacionais são cada vez mais frequentes. Na televisão não é diferente. Em grande parte graças à Lei nº 12.485/2011, o brasileiro passou a contar com uma variedade de produções nacionais independentes, e a boa notícia é que esse público ficou muito satisfeito em poder se reconhecer nas telas de TV. Ao contrário do que se argumentou no início do debate para a aprovação dessa Lei, o brasileiro quer assistir ao conteúdo local na televisão por assinatura.

Mas, quando o assunto é produção infanto-juvenil, o cenário não é tão animador. A quantidade de produções independentes para o público de 3 a 12 anos nos canais de TV é muito menor do que a produção para adultos, mesmo com canais dedicados exclusivamente à programação infantil. No cinema, isso ainda é mais evidente: filmes infantis são raros e, se o assunto for cinema de animação, o cenário piora. Em 2017 comemoramos o centenário da animação no Brasil, mas ainda não chegamos a 50 longas-metragens deste tipo lançados no país. Apesar de premiações em festivais importantes e até uma indicação ao Oscar – com o filme *O menino e o mundo*, de Alê Abreu –,

o Brasil ainda está longe de explorar esse mercado em sua plenitude. Anualmente, lançamos duas vezes mais filmes do que o total de filmes de animação já lançados em toda a história do cinema nacional.

O panorama é bem diferente em outros países. Nos Estados Unidos, por exemplo, o cinema de temática infantil compõe grande parte do mercado. De certa forma, até o filme adulto norte-americano tem forte relação com o cinema infanto-juvenil – vide os filmes de super-heróis. Mas, além da excelente performance nas salas de cinema e do lucrativo mercado de licenciamento de produtos fomentados por essas produções, a valorização do audiovisual infantil é a melhor maneira de formar um mercado consumidor de cinema.

Na televisão, demos um salto histórico. Sou de uma geração que cresceu sem assistir a desenhos animados brasileiros; estávamos restritos a produções estrangeiras. Mas, graças a medidas coordenadas, isso tem mudado. Destaco aqui: 1) uma atenção especial a projetos de animação na seleção do Fundo Setorial do Audiovisual (FSA), 2) o Programa BNDES Procult, que disponibilizou verba para a dispendiosa produção de séries de animação, 3) a Lei nº 12.485/2011, e 4) o Programa



FOTO: DIVULGAÇÃO

Nilba e os Desastronautas

AnimaTV, de 2012, criado pela Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura e maior responsável pelo estímulo dado aos estúdios brasileiros na busca de séries nacionais. Apesar de ter tido apenas uma edição, o AnimaTV, por meio de um concurso, selecionou e financiou os episódios pilotos de 10 projetos de série, e produziu duas séries completas de 13 episódios cada. Os pilotos e as séries foram exibidos na TV Cultura e na TV Brasil, sendo comercializados posteriormente em canais por assinatura. Os outros pilotos deram origem a novas séries e, apesar de não terem tido toda a temporada financiada pelo AnimaTV, puderam buscar outros modelos de negócios. Hoje, temos mais de 10 séries animadas brasileiras sendo exibidas e, o melhor: muito bem recebidas pela audiência.

Cenário positivo

Nesse cenário positivo, produzimos três séries com modelos de negócios bem distintos. A primeira foi *Nilba e os desastronautas*, produzida 100% no âmbito de uma parceria estabelecida entre a Fundação Padre Anchieta e o estúdio 44 Toons. O estúdio arcou com 75% dos custos e a Fundação Padre Anchieta com o restante. No Brasil, *Nilba* estreou na TV Rá Tim Bum, na

TV Cultura, na TV Brasil e no Gloop. No exterior, foi a primeira série brasileira a ser vendida para um canal de TV americano, o Starz. Em seguida, foi a vez da série de comédia *Osmar, a primeira fatia do pão de forma*, coproduzida pela 44 Toons e pelo Gloop, e financiada em grande parte pelo FSA. A série é exibida no Gloop e na Cultura simultaneamente e já foi vendida para a Coreia, o Oriente Médio, Israel, Espanha e Portugal. A série *Tordesilhas* estreia no próximo mês na TV Cultura e também foi financiada pelo FSA.

Mesmo com presença considerável na programação da televisão por assinatura, ainda há muito espaço para crescer. O grande desafio é aumentar o número de temporadas e conseguir levar esses personagens para o universo imaginário dos jovens brasileiros. Vale lembrar que, como modelo de negócios, as vendas internacionais e, sobretudo, o licenciamento de produtos serão os grandes responsáveis pelo sucesso comercial das séries. Só com um grande número de episódios será possível fidelizar o público a ponto de gerar negócios com produtos derivados.

No cinema, o cenário para os filmes infantis é bem diferente. Um dos elementos importantes que colaboram



FOTO: DIVULGAÇÃO

Osmar, a primeira fatia do pão de forma

para o sucesso dos filmes infantis internacionais é o fato de eles não serem produzidos exclusivamente para crianças. O mercado internacional entendeu que o filme capaz de se comunicar exclusivamente com as crianças tem menor possibilidade de sucesso de público do que o que consegue cativar também os pais. O chamado “filme família” tem grande comunicabilidade com as crianças, mas uma camada de compreensão acima da infantil permite que adultos também se divirtam e se identifiquem com a história. O sucesso das animações da Pixar, por exemplo, está ancorado em grande parte nesse conceito.

Não à toa, filmes de animação estão sempre entre as listas das maiores bilheterias ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Se esse mercado parece ser tão atraente, o que falta para o Brasil emplacar filmes de animação nas telas de cinema? O primeiro motivo é a pouca tradição na produção de animação para cinema. São pouquíssimos lançamentos em toda a história do cinema brasileiro. Soma-se a isso a distância técnica, imposta principalmente pela diferença de investimento nos filmes dos grandes estúdios e nas animações daqui. Se um filme de animação de um grande estúdio conta com algo em torno de 150 milhões de dólares de orçamento, por aqui não chegamos a 5% disso.

Recentemente, lancei o longa-metragem *BugiGangue no espaço* em cerca de 300 salas. Lançamento histórico, tanto pela quantidade de salas quanto pela campanha de *marketing* sólida, com spots em televisão, promoções simultâneas em grandes redes de exibidores e distribuição de produtos licenciados em franquias de lanchonetes. O filme ainda está em cartaz e já é a terceira maior arrecadação das animações nacionais. Mesmo assim, sabemos que será difícil nos aproximar dos resultados de filmes internacionais como *Lego Batman*, da Warner, ou *Moana*, da Disney. Sem um olhar mais cuidadoso, poderíamos simplesmente atribuir essa distância a um eventual descompasso tecnológico, já que *BugiGangue* não custou nem 1% do orçamento de seus competidores internacionais. Mas esse não é o caso. Apesar da diferença orçamentária, *BugiGangue no espaço* é um filme de entretenimento, 3D, cheio de efeitos, o primeiro filme nacional a contar com tecnologia capaz de replicar os movimentos do filme nas cadeiras da plateia. Claro que um orçamento maior nos permitiria criar um filme ainda mais interessante e ir além do impacto visual que conseguimos atingir neste primeiro filme, mas, no meu entender, há razões acima de tudo isso.

A primeira delas é a disputa pelas salas de cinema. Como competir com um filme que estreia em 1.300 salas

(quase metade de toda a capacidade instalada no país)? Além disso, mesmo conseguindo os espaços, como ficar com as melhores sessões? Tudo impacta no resultado final. É natural que o exibidor priorize os filmes que trarão resultados imediatos melhores, e é nesse momento que a nossa falta de tradição na produção de animação atrapalha. Nossas marcas ainda não são conhecidas, o que prejudica muito na hora da escolha do filme que será assistido pela família.

Não acho que a solução seja simples; não arriscaria dar um palpite de como poderíamos aumentar a competitividade dos nossos filmes para o público família. Mas entendo que a resposta estaria na criação de ações coordenadas, capazes de aumentar o estímulo à produção desse tipo de filme e auxiliar os produtores a levantarem valores mais robustos para o filme infanto-juvenil. Também seriam necessários estímulos para os distribuidores e, principalmente, a viabilização de ações de *marketing* para que essas marcas passassem a ocupar espaço no imaginário de quem escolhe ver esses filmes: as crianças. Nesse sentido, uma parceria entre TV e cinema pode ser o grande diferencial nos próximos lançamentos para as salas de cinema.

Só pela capacidade de formar público e pelo importante papel na formação da identidade nacional, a produção infantil deveria estar entre as prioridades de qualquer política pública para o setor. A esses motivos podem ser ainda somados o potencial econômico abandonado pela falta de estímulos e a existência de disparidades, que fazem o produto local perder competitividade. Talvez os mecanismos atuais não sejam adequados para o pleno florescimento dessas produções, e precisemos de um olhar mais atento para que o audiovisual infanto-juvenil atinja seu potencial.

* **ALE MCHADDO** é produtor, diretor e CEO da 44 Toons.

FOTOS: DIVULGAÇÃO



BugiGangue no espaço



Tordasilhas

ENTREVISTA

CINEMA PARA CRIANÇAS: TELAS QUE TRANSFORMAM

LUIZA LINS É UM DOS GRANDES NOMES da difusão do cinema infantil brasileiro. A catarinense já foi atriz, dubladora, apresentadora de telejornal, produtora de filmes, curadora e organizadora de mostras e encontros audiovisuais. Desde 2002, realiza a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (SC), que comemora 16 anos e se aprimora a cada edição, encantando crianças, pais e profissionais do setor.

Primeiro evento audiovisual no Brasil voltado exclusivamente para o público infantil, a Mostra visa aproximar as crianças do cinema nacional, formando gerações críticas e conhecedoras da cultura do seu país, promovendo diversidade e inclusão social em cada uma das suas sessões e encontros.

A Mostra é uma das importantes ações impulsionadoras do cinema infantil nacional que, mesmo a passos lentos, se expandiu e se fortaleceu. Luiza Lins, diretora-geral da Mostra, conta como foram essa trajetória e essas transformações, fala sobre os principais desafios e os projetos futuros.

FILMECULTURA Qual foi o cenário em que surgiu a ideia de criar a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis? Como foram sua aceitação e crescimento?

LUIZA LINS A Mostra surgiu em 2002 e foi o primeiro evento cinematográfico a acontecer no país, acrescido de debates e atividades ligadas ao cinema voltado exclusivamente para o público infantil. Na época, o número de cinemas em Florianópolis era bem limitado, e a programação cultural para crianças praticamente inexistente. Nossa proposta foi oferecer uma alternativa ao que era imposto pela televisão e pelo mercado, dominado exclusivamente pelo cinema americano comercial. Acreditávamos – e continuamos acreditando – que as crianças brasileiras precisam ver a diversidade da nossa cultura nas telas, precisam se reconhecer nas imagens, se sentir incluídas. Sempre acreditamos que o contato com o cinema, e com a arte, pode ser transformador, além de um poderoso instrumento de educação, de valorização da identidade nacional e de apresentação e promoção das diferenças. Entendemos que a diversidade é fundamental para a formação da consciência e, conseqüentemente, da

POR LUCIANA RODRIGUES*



FOTO: DIVULGAÇÃO

cidadania. Deve-se pensar o cinema como formador cultural. Uma criança que vê na tela a cinematografia de seu próprio país e de muitos outros verá o mundo sob óticas variadas.

É preciso abrir as portas do cinema para grupos ainda marginalizados do processo cultural. Há crianças que nunca assistiram a uma sessão e não têm a menor ideia do quão fascinante e enriquecedor é frequentar um espaço cultural. Por isso, a Mostra reserva, prioritariamente, sessões e outras atividades para escolas públicas e projetos especiais da cidade de Florianópolis, além de atender ao público de modo geral. Toda a programação é gratuita!

Quais foram e quais são os principais desafios da Mostra atualmente?

Quando o evento foi idealizado, a grande preocupação foi a de quais filmes exhibir. Queríamos mostrar a diversidade cultural nacional e mundial. Mas, infelizmente, a produção nacional para crianças era muito pequena. Segundo a dissertação de mestrado do escritor e jornalista João Batista Melo, do Instituto de Artes da Unicamp, de 1908 até 2002 foram produzidos 3.415 longas-metragens brasileiros, mas apenas 2% (cerca de 70 filmes) eram destinados ao público infantil. Percebemos que deveríamos fazer mais do que somente exhibir filmes para crianças e resolvemos iniciar, já na primeira edição, encontros e debates para tentar chamar a atenção para esta questão.

Uma estratégia que usamos também foi a de contar a história do cinema infantil para meninos e meninas no país; assim, começamos a exhibir os primeiros filmes produzidos no Brasil para crianças. A cada edição, exibimos e restauramos alguns clássicos do cinema infantil nacional, como *O saci*, de Rodolfo Nanni, baseado na obra de Monteiro Lobato, rodado no Brasil em 1956; *Pluft o fantasma*, de Romain Lesage, da obra de Maria Clara Machado; *Sinfonia amazônica*, de Anélio Latini Filho; entre outros.

O Encontro Nacional de Cinema Infantil, que acontece anualmente desde 2002, surgiu para pensar estratégias de desenvolvimento do cinema para crianças no país.

Com estas estratégias e outras ações desenvolvidas por pessoas que há anos vêm lutando pelo desenvolvimento do audiovisual para crianças, o cinema infantil nacional aos poucos começou a crescer. Em 2003, o Ministério da Cultura lançou o Curta Criança, edital de curtas voltados para o público infantil. Editais de animação também surgiram e muito do que se vê agora de audiovisual para esse público é fruto dessas iniciativas.

Assim, nossa programação de filmes brasileiros começou a ganhar forma e iniciamos sessões com várias produções, chamadas Curtas Brasil. Começamos também uma Mostra Competitiva Nacional de Curtas-Metragens, com prêmios em dinheiro, em uma parceria com a TV Brasil.

Em relação aos longas-metragens, infelizmente, a situação não mudou muito. Após 16 anos de muita conversa e encontro, a porcentagem em relação à produção nacional ainda é muito baixa: 4%, segundo o autor da pesquisa anterior. É importante que o Ministério da Cultura, os estados e os municípios priorizem este público nos seus editais e promovam políticas para o setor.

Quais são as principais especificidades da organização de um evento audiovisual voltado para o público infantil?

Um evento voltado para crianças tem de ser idealizado com muito profissionalismo e seriedade. Percebemos que existe um certo preconceito em tudo o que se refere à infância. Por isso, a Mostra fez questão, desde a primeira edição, de fazer o melhor possível em todos os detalhes: o hotel onde os convidados ficam hospedados, os ônibus que transportam as crianças, a exibição, a qualidade do som, o local do evento. Tudo é pensado para ter uma qualidade rara: o atendimento dado às crianças, às famílias e aos professores, até a pipoca servida quentinha depois da sessão.

Outra questão importante é o agendamento das sessões para as escolas, que acontecem durante a semana. Temos uma equipe especializada que faz este contato. Nas sessões do final de semana, quando as famílias frequentam a Mostra, temos monitores que ajudam as crianças e seus familiares a aproveitarem toda a programação que, além de cinema, é composta por biblioteca, videoteca, oficinas e apresentações culturais.

Achamos importante também promover bate-papos dos realizadores dos filmes com a plateia, pois isso ajuda as crianças a ampliarem o seu conhecimento sobre o filme, sobre cinema e sobre o mundo.

efetiva para o audiovisual infantil. Precisamos produzir, e produzir cada vez melhor, para as crianças.

Como se dá a parceria da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis com os cineclubes? Há algum apoio para que as obras continuem sendo exibidas após o festival?

Desde as primeiras edições, recebíamos muitos pedidos de todo o Brasil solicitando os filmes da Mostra. Sempre tentávamos responder às solicitações, mesmo que de maneira pontual. Quando a Mostra fez 10 anos, tivemos coragem para começar um projeto que fez muito sucesso. Produzimos uma caixa contendo três DVDs, com 11 filmes em cada, e distribuimos

Queremos que todas as crianças se vejam nas telas, e que se vejam de maneira positiva. Filmes com protagonistas negros, que combatam os estereótipos de gênero, que apresentem famílias homoafetivas.

Como é o espaço dos festivais e da distribuição de filmes infantis hoje no Brasil, para além da Mostra de Florianópolis? Tem havido um crescimento ao longo dos anos?

Existem hoje no Brasil somente dois festivais exclusivos para crianças, a Mostra de Florianópolis e o Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI). Mas tem programação para crianças em vários festivais. O público infantil é carente de programação e por causa disso normalmente lota estas sessões. Mas a distribuição ainda é uma questão complexa. É curioso pensar que os filmes para crianças são os que normalmente atraem as maiores bilheterias mundiais e aqui pouca atenção é dada ao segmento. Na verdade, a produção de longas-metragens nacionais é ínfima. Teríamos que aumentar drasticamente os incentivos para este público para possibilitar o desenvolvimento da produção e, a partir daí, pensar na distribuição. Lançar dois ou três filmes nacionais por ano não permite ter uma estratégia mais

em Santa Catarina e para projetos no país. Fizemos uma parceria com o Conselho Nacional de Cineclubes (CNC) para distribuição pelos cineclubes. A partir daí, a cada Mostra produzimos um DVD com os filmes vencedores e preferidos pelas crianças e distribuimos para quem nos pede, em todo o território nacional e mais de 140 municípios catarinenses. Fizemos uma parceria com a Federação Catarinense de Municípios para capacitação e distribuição desses DVDs. Também criamos um canal infantil na internet, no site www.filmesquevoam.com.br, para disponibilizar os filmes para todo o país.

A Mostra utiliza recursos de acessibilidade? Como foi pensado esse projeto e como está sendo a sua recepção?

A partir da 9ª edição, começamos a incluir na programação sessões com audiodescrição e Libras. Este é um público que ainda não circula muito pelos festi-

vais e, por isso, em um primeiro momento, tivemos até que trazê-los para a Mostra. Infelizmente, é um projeto que pede um orçamento alto e nem sempre conseguimos realizá-lo da maneira que gostaríamos. Para 2017, estamos estudando como fazer para ter uma boa exibição com acessibilidade sem tantos custos e com mais pessoas na plateia. Os DVDs que produzimos com os melhores filmes de cada ano têm versões com audiodescrição e Libras e, no nosso canal na internet, todos os filmes estão disponíveis com recursos de acessibilidade também.

Como é ser curadora e júri de obras infantis? O que você costuma procurar nos filmes?

Anualmente recebemos em torno de 150 a 200 produções para a Mostra Competitiva de Curtas-Metragens. É um número pequeno e, além disso, muitas produções não são para crianças ou têm uma qualidade ruim de produção ou conteúdo. Somos rigorosos na seleção.

A curadoria seleciona filmes e vídeos de qualidade técnica e artística, com conteúdo próprio para o público infantil (de acordo com a classificação indicativa do Ministério da Justiça), que tenham caráter lúdico ou educativo. Dependendo do tema abordado, podemos selecionar algum filme mesmo que não tenha muita qualidade técnica, pois acreditamos que, de alguma forma, é importante pelas questões tratadas.

Cuidamos para que o leque de filmes de cada ano traga a pluralidade da nossa sociedade e que aborde temas relevantes, como, por exemplo, questões de gênero, raça, diversidade sexual, constituição familiar e o fim de preconceitos. Queremos que todas as crianças se vejam nas telas, e que se vejam de maneira positiva. Filmes com protagonistas negros, que combatam os estereótipos de gênero, que apresentem famílias homoafetivas etc. As crianças não nascem com preconceitos. Por isso a importância da criança assistir a filmes que mostrem estas situações com naturalidade, para que continue com a mente e o coração abertos.

É possível fazer uma avaliação da participação das mulheres na Mostra? Existem muitos filmes de diretoras? Existem mulheres nos júris e nos debates?

No Brasil ainda existe uma realidade na qual são as mulheres que tratam de todas as questões relacionadas às crianças. A maioria dos professores são mulheres, são elas que estão relacionadas com o cuidar. Em relação à produção de filmes, acho que temos uma proporcionalidade maior entre os gêneros. E buscamos esta igualdade em relação aos jurados e debatedores também. Mas a nossa equipe é formada por 80% de mulheres!

Como você avalia a representatividade de meninas nos filmes? Tem aumentado o número de protagonistas femininas? De que forma esses filmes as retratam?

Quem produz para crianças, normalmente, tem um cuidado maior com o conteúdo dos seus filmes. O debate atual de igualdade de gêneros é visto nos filmes que estão chegando. Todos estão mais conscientes de que é preciso mudar a realidade atual e, por isso, vemos meninas protagonistas nos filmes. Vejo os realizadores se esforçando para se atualizarem e reproduzirem nas telas um novo modelo de sociedade. Mas ainda precisamos de mais incentivos para filmes infantis, principalmente para os realizadores negros, para que possam expressar a força da cultura afrodescendente para todas as crianças e que, principalmente, as crianças negras se vejam representadas.

O que o público pode esperar da 16ª edição da Mostra, que acontecerá em julho deste ano?

Estamos na fase de seleção dos curtas-metragens para a Mostra Competitiva. A partir daí, a programação começa a ganhar forma. Mas já temos alguns longas nacionais e internacionais confirmados. Vamos oferecer para os realizadores do Sul do país uma oficina de roteiro para filmes para crianças e, para os professores, uma capacitação sobre cultura afrodescendente. A programação geral para as crianças ainda é segredo.



Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis

Como foi a sua participação no Edital Curta Criança do Ministério da Cultura, do qual foi vencedora duas vezes (*O mistério do boi de mamão*, em 2006, e *Campeonato de pescaria*, em 2009)? Você acredita no estímulo do cinema infantil por meio de editais?

Os editais são fundamentais para alavancar essa produção. O fato de eu ter vencido estas seleções e realizado dois filmes aqui em Santa Catarina estimulou os realizadores a produzirem para este público. Tenho um carinho especial, aliás, pelo Curta Criança, que estimula todas as regiões a produzirem. O curta é importante para as escolas porque cabe em uma aula. Principalmente agora que se está pensando na regulamentação da Lei nº 13.006/2014, que trata da obrigatoriedade de duas horas mensais de cinema brasileiro nas escolas. Este edital precisa continuar.

Quais são seus projetos atuais, para além da Mostra de Cinema Infantil?

A Mostra foi crescendo e dando filhotes. Minha vida gira em torno do cinema para crianças e acabo sempre

inventando outros projetos neste tema. Até para que a Mostra aconteça, é importante que eu me movimente bastante nesta área.

Realizamos, há oito anos, o Circuito de Cinema Infantil, que a cada ano cresce e já chegou a mais de 140 municípios catarinenses. Começamos a levar os DVDs com os melhores filmes da Mostra para outros estados. Realizamos um Cineclubes Infantil, no último sábado de cada mês, no Cinema da Fundação Catarinense de Cultura, e estou com um projeto de longa-metragem para crianças em fase de elaboração do roteiro. Adoro produzir filmes para crianças, fazer a Mostra de Cinema Infantil, dar palestras sobre o tema e curadoria para festivais... Esta é a minha vida e, além de tudo, estar perto das crianças me faz bem.

** LUCIANA RODRIGUES é formada em Audiovisual pela Universidade de Brasília (UnB), servidora do Ministério da Cultura e membro da Comissão Editorial da Filme Cultura 62.*

INFÂNCIA ROUBADA EM *FALCÃO: MENINOS DO TRÁFICO*

INICIATIVA DO RAPPER MV BILL, de Celso Athayde e da organização Central Única de Favela, o documentário *Falcão: meninos do tráfico*, lançado em 2006, apresenta a rotina de crianças e jovens brasileiros em suas funções no empacotamento e na venda da maconha e da cocaína, e na vigília noturna nas diversas comunidades do Brasil. Segundo o próprio rapper, as semelhanças entre as crianças e os jovens envolvidos com o tráfico estariam no fato de serem negros, de pertencerem a famílias desestruturadas e de morarem em favelas.

De acordo com dados apresentados no *Mapa da violência 2016*¹, morreram, em 2003, 71,7% mais negros do que brancos no Brasil por arma de fogo. Em 2014, esse percentual alcançou a marca de 158,9%. Há que se estudar caso a caso, estado por estado, pois essa porcentagem pode significar algo mais do que a herança da escravatura e as práticas racistas. De todo modo, denota o aumento do índice de violência e da morte de negros no país. Dentre esses homicídios, a mortalidade de jovens do sexo masculino é maior, visto que, desde os 13 anos, ela cresce de forma contínua até alcançar o pico nos 20 anos de idade.

Mesmo com *Falcão* tendo escancarado as condições desumanas nas quais essas crianças e jovens vivem, eles continuam invisíveis para o Estado. Ainda assim, considera-se a possibilidade de uma comoção da sociedade brasileira e do mundo mediante a fruição da obra. Apesar disso, como podem comprovar os dados acima, não há transformações relevantes no cuidado e na educação dessas crianças.

Por meio de uma crítica ao documentário, busca-se uma reflexão sobre o futuro das crianças negras no Brasil. Discorreremos, então, sobre a possibilidade de a educação alterar esse quadro lamentável. Na presente discussão, perguntamo-nos o quanto a escola está preparada para receber a criança negra ou, em outros termos, se essa criança aparece representada de forma digna na história do país narrada nos livros didáticos e no discurso da professora ou do professor em sala de aula.

As imagens e os discursos exibidos no documentário em questão tornam evidente que para as crianças e jovens negros a cidadania não se realizou, na medida em que se encontram à margem da sociedade civil,

apartados de seus direitos, vivendo sob o regime da violência, do vício e do crime. *Falcão* se desenrola na penumbra, nos rostos disformes, justamente para impossibilitar a identificação do lugar e das pessoas envolvidas nas filmagens. Mesmo assim, é notório que as crianças e jovens estão fortemente armados com pistolas, fuzis, escopetas calibre 12, AK-47, e conscientes do descaso do Estado, dos malefícios do uso do crack e da cocaína, dos riscos vividos. No entanto, entre algumas mulheres jovens da favela, eles adquirem algum *status* e chamam a atenção, principalmente devido ao porte das armas.

O documentário enfatiza que alguns dos jovens desconhecem o pai biológico, outros tiveram pais ausentes ou mortos. A mãe, por sua vez, é tida como a única amiga de fato, com quem, por vezes, dividem parte do dinheiro que ganham no tráfico. Pela fala de algumas crianças, percebe-se a falta de uma referência de adultos fora do crime, que poderiam fazer a diferença com orientações e cuidados. Em uma das cenas, por exemplo, uma criança negra argumenta que o adulto que ela mais admira é o seu “fiel”, ou seja, o traficante, que confia a ela certas funções, como guardar o fuzil, comprar lanche, gasolina e, em troca, lhe dá algum dinheiro. Essas crianças se encontram em situação de tamanho abandono e maus-tratos que sentem certo conforto e segurança nesse tipo de relação. Outra condição de abandono é verificável na fala de uma criança que se diz ladrão. Consciente de que a mãe não tem condições de criá-lo, afirma: “eu roubo porque ninguém me dá nada”. Em meio às vítimas do desamparo, destaca-se também a inocência de um jovem que sonhava em conhecer um circo e se tornar palhaço.

Outro dos fatos alarmantes denunciados pelo documentário é a periculosidade das funções² que aquelas crianças e jovens desempenham junto ao tráfico, devido às situações enfrentadas com a polícia e com os

próprios moradores da favela. Na perspectiva dos jovens, os policiais são “safados” porque, no confronto, batem muito e até atiram para matar. Contudo, ambas as partes frequentemente tentam se acertar mediante o “arrego”, ou seja, o suborno. Nesse sentido, o discurso de um dos jovens impressiona, pois, na sua concepção, se o tráfico acabar, a polícia acaba também, ou seja, os policiais teriam que viver somente com os próprios salários, o que – para ele – seria pouco. Já na relação com os moradores da favela, algumas falas demonstram a intenção de ajudá-los na compra do gás, do material escolar e na proteção. Entretanto, se houver “caguetação” (a denúncia), o “X-9” (denunciante) morre.

A educação como meio de transformação

Em 2003 é criada a Lei nº 10.639, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, alterando a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional³.

A necessidade do estabelecimento de ações impulsionadas pela Lei nº 10.639/2003 torna evidente que, até a data de sua promulgação, os currículos escolares não compreendiam as histórias e culturas africana e afro-brasileira no sentido de afirmar positivamente a participação afrodescendente na constituição econômica, política e social do Brasil. Os livros de História faziam menção ao período da escravidão e ao momento da abolição da escravatura; contudo, a imagem do negro frequentemente se restringia ao trabalho braçal forçado, ao aprisionamento nas correntes, à tortura e aos castigos diversos. Por isso, comumente, permanece no imaginário da sociedade brasileira a impressão da passividade e da incapacidade dos africanos e dos

afrodescendentes de reverterem o quadro desumano de injustiça e opressão que ocorre do período da escravatura até os dias atuais. Logo, essa Lei não trataria apenas da inclusão de certo conteúdo ao currículo escolar, mas, primordialmente, de um reposicionamento do Estado frente às condições de desigualdade com as quais os afrodescendentes teriam que lidar desde tempos remotos.

Além da promulgação da Lei, torna-se urgente a formação de professores, o desenvolvimento de metodologias de pesquisa e práticas pedagógicas que abarquem tanto o conteúdo relativo às histórias e culturas africana e afrodescendente quanto a formação ético-política inerente a esse conteúdo. Conforme Paulo Freire, o professor deve estar ciente da “responsabilidade ética” indispensável à prática docente, ligada à “ética universal do ser humano”, ou seja, trata-se de um ensinamento que não sucumbe às necessidades de mercado, aos interesses pessoais, mostrando-se como uma máxima irredutível a ser seguida, a saber: o respeito “à autonomia, à dignidade e à identidade do educando”⁴. A “responsabilidade ética” deve compor cada ação do(a) professor(a), tanto dentro de sala de aula quanto fora dela.

Nesse sentido, compreende-se que a educação não se resume à simples memorização dos conteúdos. Que não requer passividade, mas autonomia. Tanto o docente quanto o aprendiz devem estar aptos a refazer, a recriar o que foi aprendido. Em outros termos, ambos devem estar dispostos a se refazer enquanto pessoas mediante o diálogo estabelecido em sala de aula. Nota-se aqui o âmbito político do ensino, pois a escola deveria formar cidadãos éticos, íntegros, e não permitir que, de alguma forma, preconceitos existentes na sociedade brasileira delimitassem a atuação do(a) docente.

Evidentemente, não basta a promulgação da Lei nº 10.639/2003, tampouco sua atualização pela Lei nº 11.645/2008⁵, visto que, como denuncia o documentário *Falcão: meninos do tráfico*, a história e a cultura

afro-brasileiras continuam a ser marcadas pela violência. Afinal, “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”⁶. Nessa perspectiva, a violência racista se daria na tentativa sistemática de desconstruir e desprezar a identidade do(a) negro(a), que é constituída nos âmbitos psíquico, econômico, social e cultural.

Concluimos que esse documentário possibilita que escutemos as impressões das crianças e jovens negros sobre a própria vida no tráfico. Nas conversas apresentadas, percebe-se que não há maiores expectativas com relação a mudanças. Não aparentavam ter medo ou dor; em vez disso, a compreensão sobre seus próprios destinos denotava certa tragicidade: a cadeira de rodas, a prisão ou a morte.

Ao fim do documentário, dá-se voz a um sujeito que consegue sair do tráfico. Depois de passar mais de 12 anos na prisão, ele sai em uma cadeira de rodas para vender balas no sinal de trânsito graças à sugestão de um policial, que afirma já estar cansado de prendê-lo. Voltamos então o olhar para outras tantas crianças e jovens, também marginalizados, que não roubam, não traficam, mas vendem balas nos sinais de trânsito. Aqueles para os quais fechamos o vidro do carro, aflitos, pesarosos, mas, por vezes, com a impressão de que não podemos fazer nada para ajudar. O documentário denuncia a inércia do Estado com relação às políticas públicas que poderiam, de alguma forma, acolher essas crianças e jovens, além de expor também a suposta impotência das pessoas comuns.

Texto selecionado no Edital Filme Cultura Edição 62

***ALICE DE CARVALHO LINO LECCI** realiza pesquisa de pós-doutorado sobre o “Cinema negro” no Instituto de Educação da UFMT.

REFERÊNCIAS

1. WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2016: homicídios por arma de fogo no país*. Flacso Brasil. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 02/02/2017.
2. Dentre as funções executadas no tráfico, estão as do “falcão”, do “vapor” e da “contenção”. Na primeira, o jovem trabalha necessariamente durante a noite na vigília, assegurando que o “vapor” – que vende a maconha e a cocaína em pequenos pacotes – saberá, mediante a comunicação por rádio, quando a polícia ou possíveis inimigos entrarem na favela. A “contenção” também auxilia o “vapor”, na medida em que solta um foguete quando percebe a entrada da polícia ou de um inimigo em potencial.
3. A referida Lei acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases o Art. 26-A: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”
4. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014, p.17; 63.
5. Esta Lei alterou a redação do Art. 26-A, que passou a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” Os parágrafos foram também adaptados à nova redação.
6. COSTA, Jurandir Freire. *Da cor ao corpo: a violência do racismo*. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1990, p. 2.

CRIANÇAS DE RUA E SUAS REPRESENTAÇÕES NO CINEMA BRASILEIRO: CINCO MOMENTOS

EM COURO DE GATO, episódio que Joaquim Pedro de Andrade realizou para o projeto *Cinco vezes favela* (1962), o protagonismo está nas crianças da favela, que vivem de roubar gatos para tirar suas peles a fim de fazer instrumentos musicais.

Não era a primeira vez que o cinema brasileiro dava atenção às crianças pobres. Em 1943, a produção da Atlântida *Moleque Tião*, dirigida por José Carlos Burle, trazia o tema, que voltaria no clássico *Rio 40 graus*, estreia de Nelson Pereira dos Santos na direção, em 1955.

Afeito ao espírito do Cinema Novo e dos desdobramentos de um país cuja pobreza tornava-se cada vez mais acentuada nas regiões urbanas, a presença dos “moleques de rua” torna-se uma “tradição” em nosso cinema.

Encontraremos essas crianças em situação de desaparecimento em obras como *Central do Brasil* (1998) ou *Cidade de Deus* (2002), embora o papel como protagonistas da trama limite-se a um número pequeno de filmes. Muito antes, Clery Cunha havia realizado *A pequena órfã* (1973), melodrama focado nas desventuras de uma menina forçada a esmolar nas ruas.

O registro de *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles e Kátia Lund, é necessário. Por todo o filme, tratamos de crianças e adolescentes, num universo de violência em que códigos básicos da infância – família, afeto, carinho etc. – foram subtraídos. Mas, neste filme, não se trata das crianças de rua, a vagar sem destino, ou fugidas de casa, marginalizadas, a viver como podem, sejam “pixotes” ou “trombadinhas”.

Para este artigo, elencamos cinco momentos que parecem desenvolver de maneira mais profunda a representação das crianças de rua.

Meu destino em tuas mãos

O primeiro deles se situa em 1962. No mesmo ano de *Cinco vezes favela*, José Mojica Marins lança seu *Meu destino em tuas mãos*. É o filme imediatamente anterior ao aparecimento de seu personagem Zé do Caixão. Distante do terreno do horror, é um singular registro da presença de menores que, por conta das circunstâncias, se veem forçados a tentar a vida nas



Pixote, a lei do mais fraco

ruas. Pobres, moradores dos arrabaldes, sofrendo algum tipo de violência doméstica. O menino músico é obrigado pelo padrasto a mendigar para obter-lhe dinheiro. Outro é ameaçado de morte pelo pai alcoólatra. Estamos no princípio dos 1960, época em que a presença de crianças nas ruas não era problema de amplitude social como viria a ser nas décadas seguintes.

Em *Meu destino em tuas mãos*, os jovens desaparecem, e todos – polícia, pais etc. – pensam em “raptó”, sem que se coloque imediatamente a possibilidade de estarem nas ruas. O tom melodramático, sem evitar certa pieguice, persiste por todo o longa, e na aventura dos “protopixotes” surgem códigos que veremos em futuros filmes: o problema com as autoridades, a eventual necessidade de um delito. Contudo, a tônica está na pure-

za: nas ruas, os meninos não perdem sua inocência, não recuam de uma espécie de “bondade natural”. Após o perambular das crianças, a reconciliação familiar surge no horizonte, e o drama dos garotos aparece como algo isolado, não como um problema social.

Em tom semelhante, quase um “novelão”, aparecia, uma década depois, o citado *A pequena órfã*, em que a pequena e alourada Toquinho confronta, de um lado, a dureza do mundo e o desamparo com o poder de sua pureza e, de outro, o súbito amor de um velho homem que se dispõe a protegê-la. Mas, aqui, a representação da pequena órfã pouco dialoga com a realidade brasileira, soando como *spin off* de novelões no estilo de *Carrossel*. Inclusive, anos antes, a TV Excelsior exibiu uma novela com o mesmo título, que inspirou o filme de Clery Cunha.



FOTO: AFRON MAGALHÃES

Pixote, a lei do mais fraco

Os trombadinhas

Passemos para um segundo momento da presença de menores de rua no cinema brasileiro. Já estamos em 1979 quando Anselmo Duarte realiza *Os trombadinhas*, filme com argumento e roteiro de Pelé, escrito com colaboração de Carlos Heitor Cony. Quase duas décadas após *Meu destino em tuas mãos*, os menores de rua já deixavam de ser um problema isolado, sazonal, e tornavam-se uma realidade nas grandes e médias cidades brasileiras.

Aqui, a vivência dos menores nas ruas é “profissão”, mas com um detalhe fundamental: são explorados, vítimas de adultos sem escrúpulos. As crianças já se agrupam em busca de “presas”, senhoras com suas bolsas gordas; mas ainda aqui perdura a ideia da inocência preservada, mesmo no terreno do desamparo das ruas.

Num enredo meio amalucado, Pelé interpreta a si mesmo, se envolve com a polícia a fim de enfrentar os vilões adultos e ajudar as crianças a sair das ruas. Aqui, há uma tentativa clara de ressaltar a persona Pelé, jogador famoso e querido, preocupado com o futuro da criança; em certo sentido, um filme que atua como *marketing* positivo para o futebolista-ator.

A tática, em *Os trombadinhas*, é a simplificação. Um vilão, vivido por Sérgio Hingst, aliciador de crianças; um empresário caridoso, vivido por Paulo Goulart, que convence Pelé a tomar a dianteira num projeto para ajudar crianças de rua, ao lado do policial interpretado por Paulo Villaça. Soa meio absurdo, mas de uma hora para outra está o craque do Santos e da seleção brasileira distribuindo sopapos em *bad guys* exploradores dos pequenos, em ritmo mambembe, de aventura infanto-juvenil, um tanto moralista, sem nuances. Nada de complexidade, apenas a simplificação: há guris na rua porque há quem os explora, ponto.

Pixote, a lei do mais fraco

Dois anos após o longa de Anselmo Duarte, Hector Babenco lançou *Pixote, a lei do mais fraco* (1981). Esse terceiro momento da presença da gurizada de rua na produção brasileira de cinema é talvez o mais importante e simbólico, seja pela sua carga estética, pelo talento de Babenco na condução, seja pela repercussão do filme, premiado e exibido em diversos países.



Central do Brasil



A pequena órfã

Pixote é inspirado em *Infância dos mortos*, romance-reportagem de José Louzeiro sobre os meninos encontrados abandonados em Camanducaia, município de Minas Gerais, nos anos 1970. Uma adaptação livre com o próprio Louzeiro como roteirista, em parceria com Jorge Durán. Se à época ficou famoso pela violência e pela cruzeza, certamente possui outros atributos igualmente relevantes.

Para começar, aqui os meninos são os protagonistas e se apresentam como criaturas complexas. Se há em *Pixote*, Dito, Lilica e Chico alguma nesga de ingenuidade, ela cede terreno à consciência da necessidade de sobrevivência. Não são apenas pobres meninos explorados por adultos maus: antes, os *pixotes* têm vontade própria, carregam ódio, falam em vingança, pegam em armas, matam, roubam, traficam. Se há um olhar de compreensão de Babenco para com a situação dos meninos, em momento algum se afirma que são meros fantoches – como em *Os trombadinhas* – ou crianças com sua revolta passageira – como em *Meu destino em tuas mãos*. Assim, *Pixote* parece ter captado o espírito das crianças de rua que ocupavam as praças e centros das grandes cidades brasileiras naquele momento. E

se Babenco valoriza o realismo na construção e mostra o potencial, digamos, destrutivo das crianças e seu instinto de sobrevivência acima de tudo, não deixa de mostrar que, afinal, ainda são crianças – lembremos da icônica cena final, com *Pixote* e a personagem de Marília Pêra – antes do guri sair pelo mundo, pelos trilhos de trem, quase em ritmo de brincadeira.

Última parada 174

Veríamos, anos depois, obras como *Central do Brasil* e *Cidade de Deus*, bastante importantes para entender a representação de crianças pobres em nosso cinema, ou *Como nascem os anjos*, que Murilo Salles rodou em 1996. Mas a figura do menor de rua ressurge em um quarto momento, *Última parada 174* (2008), dirigido por Bruno Barreto.

Aqui, a história é verídica, e as preocupações se voltam para a reconstrução dos eventos: Sandro Nascimento, que perdeu a família ainda criança, foi para as ruas,



Cinco vezes favela - episódio Couro de gato

sobreviveu ao infame Massacre da Candelária, no Rio, em 1993, e, em 2000, ficou conhecido por todo o país ao sequestrar um ônibus próximo ao Parque Lage, na capital fluminense. Anos antes, José Padilha havia realizado o documentário *Ônibus 174*, interessado na figura de Sandro e no episódio do sequestro do ônibus. No longa de ficção dirigido por Barreto, a figura infantil, como menor de rua, ocupa menos de quarenta minutos do filme; e, embora a construção não prime pela originalidade, mais focada em mostrar uma realidade crua, é possível identificar algumas estratégias inteligentes de representação.

Para começar, é um filme que tenta se afastar da “santificação” ou da ideia de que o menor é apenas vítima de um sistema maior, eximindo o protagonista de suas responsabilidades. Diferentemente do que se vê em *Pixote*, o palco são os anos 1990: cheira-se cola nas ruas, a sujeira impera, os meninos são andrajosos, sem refinamento. Embora em *Pixote* a trupe infantil fosse violenta, ali havia espaço para recitar Caetano Veloso e sonhar à beira do mar. Havia roupas de marca. No filme de Barreto, o abandono parece ainda mais intenso, mais excessivo, quase caricato. E a reconstrução da chacina às portas da Igreja da Candelária é um registro importante da reação de setores da sociedade – polícia, comerciantes etc. – ao problema do menor de rua no país. Se não é um grande filme, o longa de Bruno Barreto tem o mérito da abordagem de assuntos traumáticos e de difícil tratamento, fugindo do chororô de outros filmes e tentando manter julgamentos à distância.



Meu destino em tuas mãos

Capitães da areia

Por fim, um quinto e último momento está em *Capitães da areia* (2011), dirigido por Cecília Amado como homenagem ao centenário do avô, Jorge, e inspirado no romance homônimo. Se o filme de José Mojica Marins se passa numa distante São Paulo, *Os trombadinhas* em uma capital paulista mais reconhecível e *Última parada 174* no Rio (e *Pixote* é metade São Paulo, metade Rio), *Capitães da areia* é outro mundo: é Salvador, com cenário próprio, o centro histórico, praia e sol, e um tom completamente distinto dos filmes anteriores.

Aqui, não há meninos ingênuos, mas também a crueza perde o espaço: o problema social, se existe, está em segundo plano; ou ainda: viver nas ruas, para o destemido grupo de Pedro Bala, sequer é um problema, é quase uma contingência. O tom é de aventura – ainda que palidamente desenvolvido – e o que temos são pequenos corsários, meninos ladrões, mas também capazes de feitos heroicos.

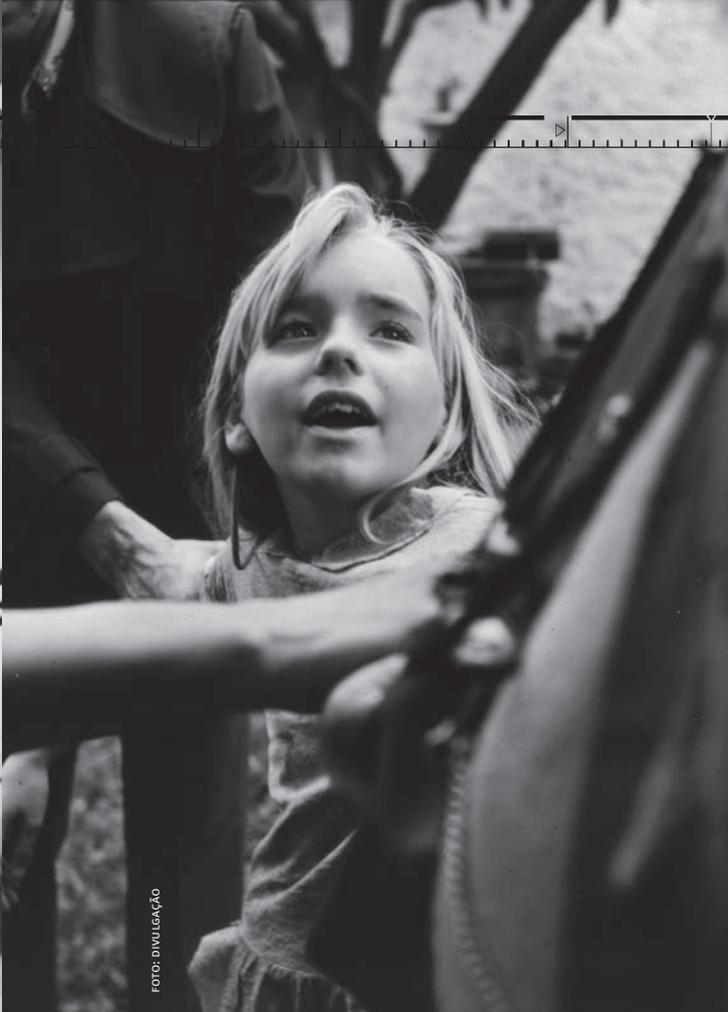
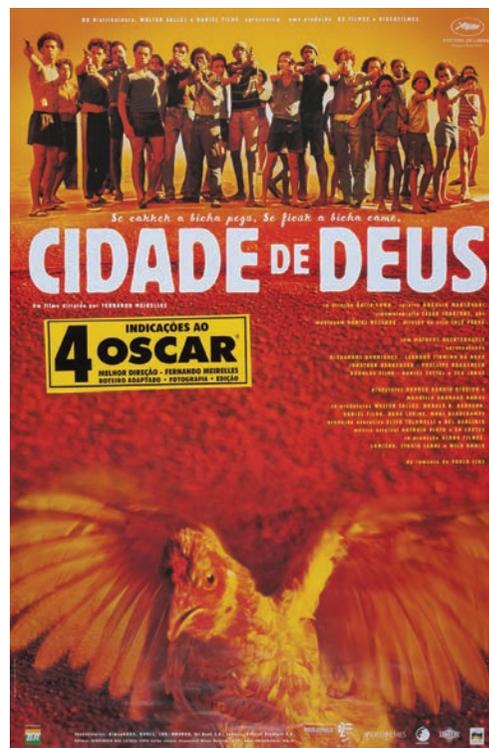


FOTO: DIVULGAÇÃO

A pequena órfã

A filiação com filmes como *Pixote* inexistente: temos, a certa altura, uma atmosfera de prazer e diversão na vivência nas ruas, não apenas como forma de superar uma realidade dura, mas como aceitação de um prazer nesta heroica marginalidade. Sequer se lamenta a orfandade e o abandono dos pais (*Meu destino em tuas mãos*, *A pequena órfã*, *Os trombadinhas*, *Pixote* etc.). Claro, há dissabores e violência – a prisão pela qual Pedro Bala passa é tão nojenta quanto a que aparece em *Última parada 174*. Mas isso não inibe o ritmo de aventura, com boa dose de pieguice. O filme, se funciona como homenagem a Jorge Amado, não vai muito além disso.

Encontramos vários modos de representação dos menores de rua no cinema, e no caso brasileiro há desde opções que passam por certos clichês, como a presença de crianças desamparadas (*Moleque Tião*, *Meu destino em tuas mãos* ou *A pequena órfã*, tal qual *Alemanha, ano zero*, de Rossellini, *Os incompreendidos*, de Truffaut, ou o *Kes*, de Ken Loach), ou pequenos e estoicos heróis em *Capitães da areia* (*A infância de Ivan*, de



Tarkovski), até aquelas que buscam um grau maior de diálogo com a realidade do país – seja no assistencialismo caricato de *Os trombadinhas*, seja na cruzeza de *Pixote*, ou na tentativa de reconstrução da realidade em *Última parada 174*.

Pixote, rodado há mais de três décadas, parece ainda insuperável, pelo tratamento mais verossímil e equilibrado do assunto. Talvez justamente porque – como escreveu certa vez Inácio Araújo – Babenco não isola o problema apenas na questão social, mas revela a complexidade de seus personagens. E é claro que, se o filme não envelheceu, há também um lado negativo: o problema, em terras brasileiras, ainda não achou sua solução.

Texto selecionado no Edital Filme Cultura Edição 62

* **ANDRÉ GUSTAVO DE PAULA EDUARDO** é jornalista formado pela Unesp - Bauru, onde realizou Mestrado em Comunicação. Pesquisa cinema brasileiro e colabora para a revista *Prosa, Verso e Arte*.

MARCELO ZONA SUL

de Xavier de Oliveira

A TRANSIÇÃO DA INFÂNCIA EM *MARCELO ZONA SUL*

AO COMENTAR SOBRE FILMES hollywoodianos com astros infantis, o cineasta e crítico François Truffaut afirmou que, apesar de fornecerem bom entretenimento, essas obras não aprofundavam o conhecimento sobre a infância, pois transmitiam uma falsa ideia de otimismo, além de carregarem um elemento poético por antecipação. Para o crítico, as crianças carregam a poesia automaticamente e não precisam de artifícios líricos, como trilhas sonoras ou a presença de animais¹. Nesse sentido, há vários filmes sobre a infância que optam por uma poesia mais crua e natural, desde o indiano *A canção da estrada* (*Pathar Panchali*, 1955), de Satyajit Ray, até *Os incompreendidos* (*Les quatre cents coups*, 1959), do próprio Truffaut. No Brasil, um ótimo exemplo é o filme de estreia do cineasta Xavier de Oliveira, *Marcelo zona sul* (1970), que apresenta, de um lado, as alegrias e descobertas de um grupo de jovens, e, do outro, o momento decisivo em que a infância se distancia de seu caráter inerentemente libertário.

Sucesso de público e crítica, o filme marca a estreia de Stepan Nercessian no papel do personagem-título, destacando a subjetividade interna de seu protagonista, mas sem recorrer a psicologismos. As dificuldades e crises de uma juventude perdida são o foco do filme seguinte de Xavier, *André, a cara e a coragem* (1971).

Marcelo é um jovem de 16 anos da zona sul do Rio de Janeiro. O protagonista é rebelde, rouba provas da escola, escreve no banheiro e não hesita em pedir à namorada ou ao melhor amigo para pagar seus lanches. Ao fugir para um passeio na Floresta da Tijuca com três colegas, Renata (Françoise Forton), Miguel (Lula) e Carminha (Simone Malaguti), o grupo não consegue voltar a tempo para suas casas, pois o jipe em que eles estavam enguiça.

O personagem de Stepan tem sede de descobertas, que é justamente o que dá força aos conflitos do filme. Logo no início, há um vislumbre dessa tensão. Um dos



Marcelo zona sul

O personagem belisca a comida antes de ser servida na mesa e chama o elevador chutando um botão na parede. O filme pertence a esse corpo magro, ao mesmo tempo frágil e agitado, que afirma com orgulho: “A gente é oito ou oitenta”.

Tal comportamento entra em conflito com figuras que representam a ordem social, como pais e professores. No entanto, mais do que retratar esse conflito, o filme intensifica seu lirismo ao retratar os momentos da infância dos personagens. É o que se observa, por exemplo, na caminhada romântica de Renata e Marcelo, com ambos no fundo do enquadramento, enquanto em primeiro plano há arbustos que se movimentam com o vento, ou quando ambos estão no pedalinho da Lagoa Rodrigo de Freitas. O ápice do lirismo ocorre quando os amigos vão passear na Floresta da Tijuca. Os problemas do mundo externo desaparecem.

A cena funciona em um ritmo diferente e dilatado. Por cerca de 15 minutos, o espectador assiste à infância em sua plenitude, com Marcelo e Renata fazendo poses e

caretas para tirar uma fotografia ou rodopiando entre as árvores do local. Aliás, na natureza, o corpo de Stepan parece encontrar o seu lugar, se locomovendo de forma agitada e até desengonçada. A câmera entra no clima e se movimenta com os personagens. Quando a imagem se estabiliza, a câmera, em alguns momentos, apresenta um ângulo levemente baixo, de forma que o espectador enxerga o passeio no mesmo nível das crianças. Há alguns planos mais abertos que, apesar de filmados com angulação *plongée*, não transmitem uma hierarquia ou opressão aos meninos, mas enfatizam a fácil relação deles com a natureza.

O filme também apresenta uma espécie de crueldade que é comum na infância. No caminho do passeio, na Praça do Lido, Miguel comenta com Marcelo que Carmen é uma menina gorda, de óculos, e no início não lhe dá tanta atenção. Já na Tijuca a moça chega a pedir para que ele olhe para ela quando tiram uma foto juntos. Ela começa a tirar os óculos e joga água no rosto. Miguel a observa fixamente. Acompanhando rapidamente o curso de uma pequena cachoeira, a câmera



FOTOS: LIO DIAS

enquadra o rosto de Carmen. Ela olha para trás e caminha em direção a Miguel, que entra em foco e começa a sorrir. Não há diálogos. No plano seguinte, eles estão de mãos dadas. Algo aconteceu, e é isso que importa.

A ideia de a infância ter reencontrado o seu lugar na natureza é intensificada com uma leve panorâmica, que aparentemente toma o ponto de vista de Marcelo, enquanto observa a paisagem. O movimento lembra a panorâmica do final de *Boudu salvo das águas* (*Boudu sauvé des eaux*, 1932), de Jean Renoir. Inclusive, podemos enxergar o personagem Marcelo como uma espécie de versão mais jovem do vagabundo Boudu. No entanto, se o personagem de Michel Simon se destaca pela anarquia corporal e a falta de articulação verbal, Marcelo, ainda jovem, já apresenta uma consciência de como seria sua vida ideal. A panorâmica diante da natureza marca o início de uma fala esclarecedora:

Marcelo: “Bacana o ar livre. Isso que é vida. Se eu pudesse, morava aqui. A aula da gente devia ser assim, no ar livre. Todo mundo sentado no chão, de



calção, maiô. O professor de calção também. [...] Quem quisesse assistia a aula. Quem não quisesse, ia caçar passarinho. Cada um que escolhesse.”

É interessante citar algumas considerações de Walter Benjamin sobre a infância, em seu texto “Livros infantis antigos e esquecidos” (recolhido no livro *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2014). O autor afirma que a “criança redige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a *descrever* as imagens: ela as *escreve*, no sentido mais literal” (p. 261). Ele comenta, ainda, que as crianças “constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo (p. 257). Assim, diante das montanhas do Rio de Janeiro, Marcelo não enxergou somente a beleza da superfície, mas vislumbrou e

A postura corporal de Marcelo vai se fechando. Em busca de um de seus sonhos, ele decide fugir para São Paulo com Miguel. O plano era encontrar seu primo, que teria ficado rico vendendo carros e viajando pelo mundo. Com uma jaqueta de couro e sem dinheiro na bolsa, Marcelo, junto com Miguel, coloca o pé na estrada, em um diálogo forte com a contracultura americana. Aqui vale ressaltar a trilha sonora da banda gaúcha Liverpool, que mais tarde se tornou o grupo Bixo da Seda. A trilha transita entre um experimentalismo espontâneo, característico do psicodelismo da época, e canções sólidas. No final, a *Canção da volta*, composição de Denoy de Oliveira, praticamente se dirige ao espectador: “E assim termina a nossa história / Que será de Marcelo? / E o que será da gente triste que trabalha sem amar? / Aonde irá teu sonho, louco por voar?”

O filme intensifica seu lirismo ao retratar os momentos da infância dos personagens.

descreveu um microcosmo no macrocosmo, onde ele e seus amigos poderiam viver como quisessem.

No entanto, como o filme trata de transição, é a partir do passeio que a realidade de Marcelo vai se tornando mais amarga. Na volta, o jipe enguiça, e eles passam a noite no local. Na escola, tem início um processo para descobrir quem seria o quarto integrante da fuga, já que Marcelo, Carmen e Renata foram descobertos. Um dos momentos mais marcantes é quando Carmen, acidentalmente, cita o nome de Miguel e é obrigada a identificá-lo.

O filme, gradativamente, acentua a desilusão dos personagens. Marcelo vai à casa de Renata e a vê saindo com outro garoto. Em uma festa para comemorar a promoção do pai, o personagem conhece os seus estranhos colegas de trabalho, em uma cena marcada pela sensação de enclausuramento diante da locomoção de vários adultos em um apartamento pequeno.

O filme não se encerra com a partida de Marcelo e Miguel, estendendo-se um pouco mais, de forma a finalizar a difícil transição da infância para uma vida de responsabilidades. Iniciando a caminhada de tarde, os dois não conseguem carona e viram a noite até chegar no dia seguinte. Com fome, começam a se lembrar de suas casas. Cansado, Marcelo comenta que seu primo não é rico e sim um “quadrado”, que havia ido à Europa em uma viagem de turismo paga em prestações. Se, ao longo de todo o filme, o protagonista se agarrava às ilusões que ele mesmo criava, agora, o jovem confessa suas invenções ao melhor amigo.

Miguel sugere ir para casa e comer algo. Marcelo concorda mas, no final, decide voltar para os pais. Assim, o filme de Xavier alcança um trunfo interessante ao apresentar a ingenuidade e a alegria da infância, desperdiçando facilmente sorrisos no espectador, mas também fugindo do retrato fácil e feliz dessa fase, com um final



Marcelo zona sul

não idealista. Se antes Marcelo comenta que sempre imaginava seu pai de gravata, e nunca de bermuda, após o final do filme o espectador pensa que ele também pode se tornar, no futuro, um homem que anda sempre de gravata. Andrea Ormond afirma que é uma espécie de eterno retorno, e o próprio Xavier concorda com essa perspectiva: “É retornar sempre. O Marcelo vai acabar sendo um burocrata, batendo ponto, igual ao pai. É uma certa desolação”.

Texto selecionado no Edital Filme Cultura Edição 62

* **CÍCERO PEDRO LEÃO DE ALMEIDA OLIVEIRA** é jornalista e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG, na linha Pragmáticas da Imagem.

REFERÊNCIAS

1. TRUFFAUT, François. *O prazer dos olhos: escritos sobre cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
2. ORMOND, Andrea. *Biografia Entrevista - Xavier de Oliveira*. Disponível em: <<http://estranhoencontro.blogspot.com.br/2009/03/biografia-entrevista-xavier-de-oliveira.html>>. Acesso em: 20/01/2017.
3. Ibidem.

CÉLIA CATUNDA



FOTO: DIVULGAÇÃO

DO TRAÇO AO PROTAGONISMO FEMININO

FILMECULTURA Luna nasceu despreziosamente como um esboço e, anos depois, tornou-se um programa de sucesso, que veio para preencher uma lacuna da presença feminina forte no audiovisual infantil. Como foi esse processo de criação do universo do *Show da Luna!*?

CÉLIA CATUNDA O esboço inicial da Luna tinha muita vibração, alegria e energia. Isso foi decisivo para que ela inspirasse todo o universo que uma série de animação precisa ter. Quando decidimos que ela merecia a série, partimos para pensar no tema central, procurando algum assunto especial, que não estava sendo explorado em outras séries de animação, que fosse rico, intrigante e que reforçasse a personalidade perguntadora da personagem. Ciências era a resposta para tudo isso. Eu acredito que, muitas vezes, as ciências não são apresentadas na escola de forma a despertar o interesse da criança; muitas vezes ela já sabe o resultado dos experimentos e tem apenas que formatá-lo dentro do padrão pedido pela escola. Existem muitos mistérios no mundo, inúmeros processos incríveis que culminaram em descobertas científicas, que as crianças adoram conhecer. Grande parte do sucesso da Luna se deve à riqueza do tema ciências.

RITA, KIKA, TARSILINHA E LUNA

Como todas essas meninas curiosas, aventureiras, apaixonadas por ciências e experimentos foram construídas? Esse desenvolvimento de personagens femininas foi consciente?

Por incrível que pareça, eu só percebi isso com a Luna... Tem também a Marina, do *Peixonauta*, que é uma menina apaixonada por ciências naturais e sustentabilidade. Realmente não foi consciente e hoje eu vejo como todas elas têm muito em comum, são protagonistas, aventureiras, divertidas e buscam respostas para tudo. Todo o meu processo criativo está baseado na observação das crianças com quem eu já convivi ou convivo e, mais ainda, nas minhas lembranças de criança. Tenho muito presentes as minhas sensações de criança; o olhar da criança para o mundo me fascina.

DE LÁ PARA CÁ

O *Show da Luna!* já nasceu ganhando o mundo. Como foi a criação de um programa com características universais e que já tem no seu início a distribuição em diversos países? Nestes últimos 12 anos, a partir do lançamento de *Peixonauta*, temos trabalhado com muitos canais de TV internacionais, o que gerou um conhecimento sobre as



FOTO: DIVULGAÇÃO

Peixonauta

expectativas e demandas que estes canais têm em relação ao conteúdo infantil. Além disso, ao trabalharmos no conceito da série, nós a apresentamos aos canais que seriam os ideais para a veiculação e buscamos conseguir o maior número de *feedbacks* destes espaços. Muitos comentários ou ajustes são incorporados ao formato final. Por outro lado, acredito que o público infantil é um público pioneiro: eles gostam de novidades e do que é diferente; a carga cultural em uma criança de 0 a 6 anos pesa menos do que em um adulto.

DUPLA PINGUIM

Como se deu a parceria com Kiko Mistrorigo e a criação da TV PinGuim?

Nos conhecemos na faculdade, estávamos cursando arquitetura na FAU-USP (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo). Eu sempre desenhei e já tinha a certeza do que queria: fazer desenho animado para crianças, se possível para TV. O Kiko gostava muito de fotografia e produção de vídeo. Criamos a TV PinGuim a partir de um sonho compartilhado: ver desenhos animados brasileiros na TV. Não fazíamos a menor ideia de quantas dificuldades iríamos enfrentar. Começamos a fazer alguns testes, tentando produzir animações com Super 8,

depois com vídeo e computador. Não havia cursos e quase nenhum equipamento disponível no Brasil para se produzir animação com computador. Fomos autodidatas e experimentadores, produzindo animação direto nos primeiros computadores Apple, sem uso de papel, em 1989.

TRANSMÍDIA

Como foi a expansão do *Show da Luna!* em outros meios, como a série no YouTube *A melhor experiência de todas* e a peça de teatro?

Procuramos expandir a presença da Luna o máximo possível: fizemos *apps*, o canal de YouTube – que é um grande sucesso –, plataformas digitais e a peça de teatro, que está sendo criada e produzida por nós, dentro da TV PinGuim. Como temos alguns conteúdos que são exclusivos do canal a cabo, passamos a criar novos desdobramentos e formatos para que as crianças encontrem a Luna em outras mídias. Assim nasceu *A melhor experiência de todas*. A ideia era mostrar algumas experiências científicas da Luna sendo feitas por uma criança de verdade. Temos também todos os cliques musicais – já que existe uma canção por episódio –, que são um material incrível para mídias digitais.



O show da Luna!

EMMY KIDS AWARDS

O programa *Show da Luna!* concorreu na categoria pré-escola do prêmio (no início deste ano). Quais benefícios a indicação trouxe para o programa especificamente e para a animação brasileira de forma mais ampla?

O Emmy Kids Awards é o prêmio mais importante da televisão. A indicação do programa já é um reconhecimento da qualidade e originalidade da série e já está se refletindo em uma procura maior por parte de canais e plataformas do mundo todo. Em 2004, nas primeiras tentativas de vender nossas séries internacionalmente, encontramos muito preconceito contra a produção brasileira de séries de TV, já que não havia tradição no país deste tipo de produção. Portanto, esta indicação é um reconhecimento muito importante, que deve beneficiar a animação brasileira como um todo.

PEIXONAUTA NA TELA GRANDE

Peixonauta é outro grande sucesso da TV PinGuim, que agora estreia nos cinemas. Como foi essa adaptação e quais as especificidades para a realização de um longa-metragem infantil?

É sempre um grande desafio a adaptação do conteúdo de um seriado televisivo para o formato de longa-metragem. A criação do longa do *Peixonauta* exigiu repensarmos os conflitos e personagens da série para que eles tivessem à sua frente um desafio maior, passando por experiências transformadoras, mas, ao mesmo tempo, mantendo a sua identidade original. Além disso, criamos o filme para um público mais amplo do que o da série de TV, um filme que possa ser uma diversão para toda a família. O *Peixonauta* evoluiu, ele está tecnologicamente mais equipado, está menos ingênuo do que na série de TV, é quase um super-herói.



FOTO: DIVULGAÇÃO

TRILHA SONORA

Qual o papel da trilha sonora nas obras audiovisuais infantis?

A trilha sonora tem papel fundamental nas obras audiovisuais infantis. As crianças assimilam muito pelas canções. É o lado mais sensorial da obra; é através da música que os personagens chegam mais perto das crianças. O *Peixonauta* tinha uma interação rítmica – as crianças tinham que se levantar do sofá e repetir os ritmos da POP. Isso gera um envolvimento muito maior da criança com os personagens. No *Show da Luna!*, a maior parte do conteúdo relacionado a ciências está na letra das canções.

REFERÊNCIAS

Quais as suas principais referências no audiovisual infantil?

Os inesquecíveis *Tom & Jerry*, *Os Flintstones*, *Zé Colmeia*, *Scooby-Doo*, *Jetsons* e *Manda Chuva*, todos da Hanna-Barbera, marcaram a minha infância e foram os responsáveis por eu querer fazer animação brasileira. Hoje tenho muita admiração pelos filmes do estúdio Ghibli, pela Pixar, Michel Ocelot, Aardman, e adorei *O menino e o mundo*, do Alê Abreu.

AUDIOVISUAL INFANTIL

Quais os seus conselhos para quem tem interesse em realizar obras audiovisuais para o público infantil?

Conhecer o universo infantil, lembrar da sua infância, criar, de forma verdadeira, algo que você realmente gostaria de ter assistido quando era criança. Não criar alguma coisa pensando apenas no licenciamento ou baseado em sucesso internacional, porque isso já vai nascer velho. Também recomendo, como em tudo, muita perseverança. Em geral, tudo vai dar errado algumas vezes antes de dar certo.

E AGORA

Quais os projetos em andamento e ainda no mundo das ideias para você e para a TV PinGuim?

No momento estamos produzindo *Ping&Pong*, uma nova série em coprodução com o Canadá, toda sobre música. Também estamos trabalhando em cinco projetos novos no Núcleo Criativo da TV PinGuim – um longa-metragem e quatro séries de animação – e iniciando a quarta temporada de *O show da Luna!*, que deve estreiar ainda em 2017.

E AGORA?

HÉLIO ZISKIND



ESCOLHA DE PÚBLICO

FILMECULTURA Por que buscou o universo infantil em seu trabalho?

HÉLIO ZISKIND Ao longo da minha vida como músico não sinto que tenha buscado o universo infantil. Busquei a música, de uma maneira ampla. Desde os anos 1970, mantive atividades ligadas às crianças (dei aula de artes para crianças e aulas em conservatório também). Mas a música “para adultos” consumia a maior parte do meu tempo. Fiz curso de composição na USP (Universidade de São Paulo), fui integrante do grupo Rumo, fazia canções e trilhas sonoras. Mas a partir dos anos 1990, por conta da TV Cultura, meu trabalho para crianças se intensificou.

A ressonância das minhas canções com as crianças me surpreendeu. O sucesso e a expansão de algumas músicas para além do contexto dos programas me fez pensar se o trabalho para crianças tinha um significado mais profundo para mim.

Me lembro de uma entrevista do escritor e ilustrador Maurice Sendak dizendo que ele se sentia atado às questões da infância. No meu caso, não me sinto assim. Não tenho muita facilidade de sair de mim e ir ao mundo das crianças. Acho que minha característica é trazer as crianças para o mundo da música, transformar a música em uma área sem idade. Gosto de pensar na música como um mar, e pensar que levo as crianças

para nadar no fundo. Me sinto feliz quando consigo criar algo que interessa crianças e adultos, que serve como ponte entre gerações.

Mas não me sinto um artista infantil. Nem sei se isso existe. Tenho admiração pelo João de Barro, o Braguinha, que ao mesmo tempo compôs melodias perenes para *Chapeuzinho Vermelho*, *Dona Baratinha* e *Festa no céu*, como também a letra de *Carinhoso* e tantas marchinhas de carnaval. Um músico (e sua música) sem idade.

RELAÇÃO COM A MÚSICA

Como você lidava com música na infância? Quando decidiu torná-la sua profissão?

Na infância gostava de tocar violão e cantar Roberto Carlos. Na juventude, o contato com as canções judaicas foi marcante também. Ainda me lembro dos três primeiros discos que comprei com meu pai: Trini Lopez, Wilson Simonal e o *Fino da bossa*. Nos anos 1970, junto ao trabalho no Rumo, me interessei por sintetizadores, gravadores e comecei a fazer trilhas sonoras. Durante anos, fiz trilhas para a radionovela Gessy-Lever. Mas o início da profissionalização foi confuso. Um pouco de trilhas para publicidade, um tanto para teatro e rádio. Cheguei a criar temas para a Rádio Eldorado que ficaram mais de 20 anos no ar. Mas era uma atividade incerta.

Os anos na TV Cultura foram determinantes para eu me encontrar como compositor e arranjador. Temas como *Nossa Língua Portuguesa*, *Roda Viva*, *Repórter Eco*, bem como as músicas de identificação da emissora, foram conquistas marcantes. Isso tudo aconteceu antes dos infantis.

Meus trabalhos na TV Cultura solidificaram a confiança de que eu poderia criar músicas “fora do padrão” (a única forma que eu conseguia fazer) e, ao mesmo tempo, me comunicar. Meus professores na faculdade não acreditavam na possibilidade de uma música ser contemporânea e ao mesmo tempo integrada na mídia. Mas na TV Cultura eu sentia o oposto disso.

Quando o trabalho infantil começou a florescer, me senti tendo um campo próprio. Durante os 20 anos do grupo Rumo fiz três canções (mas muitos arranjos). Na TV Cultura, fiz mais de 200 composições.

“TCHAU PREGUIÇA, TCHAU SUJEIRA, ADEUS CHEIRINHO DE SUOR”

Como foi trabalhar no Castelo Rá-Tim-Bum, ainda hoje uma referência do audiovisual infantil brasileiro? E como foram as experiências nos diversos quadros do programa?

Os anos dos programas infantis (*Castelo*, *Cocoricó*, *X-Tudo*, *Glub Glub*) foram tempos de felicidade. Movíamos montanhas com facilidade. No caso do *Castelo*, fui chamado para pensar um cardápio de questões musicais para o programa. Propus quadros sobre instrumentos (*Passarinho, que som é esse?*), quadros sobre decompor elementos musicais e permitir uma escuta que desmontava e remontava os elementos, quadros sobre ruídos e os sons do mundo... Tudo era uma aventura, tudo era possível. Lembro de um diálogo com Alberto Marsicano, que tocava cítara, mas sempre usava roupas brancas ao tocar. Pedi que ele viesse gravar um quadro para o *Castelo* tocando cítara. Garanti que a música seria boa, mas ele teria que suportar uma roupa de passarinho com penas coloridas e pelos gigantes nas pernas. O clima na TV era de uma aventura divertida. A tristeza da TV Cultura é sua descontinuidade espasmódica. Poderíamos ter sido

como *Vila Sésamo*, que permaneceu 30 anos produzindo coisas novas com a mesma equipe.

A experiência com os diversos quadros do programa foi muito marcante porque, além de uma felicidade paulistana reinante, nós estávamos remodelando a ideia de educativo. Os quadros trocaram a ideia de educacional no sentido de escolar (ensinar pela TV) por uma ideia mais moderna de criar uma experiência, criar vínculos afetivos com os conteúdos.

A canção do banho (“Tchau preguiça, tchau sujeira...”) é muito significativa. O pedido da equipe pedagógica era incentivar as crianças a tomarem banho. Mas isso não poderia ser tratado como uma ordem. A arte feita para crianças carregou durante muito tempo uma intenção disciplinar. Chapeuzinho Vermelho não deve falar com estranhos (o lobo). Ao contrário da disciplina, busquei um enlace afetivo entre a hora do banho e o contato com o corpo. A canção se tornou um brinquito, preservando sua força afetiva (“meu pé, meu querido pé, que me aguenta o dia inteiro...”).

TV CULTURA

Você percebe impactos ou referências da programação infantil da TV Cultura de meados da década de 1990 no cenário cultural do audiovisual infantil atual?

Os antigos programas da TV Cultura são considerados até hoje um tesouro pelo público. Os anos passam e os programas continuam a ser veiculados na TV a cabo e no YouTube. É comum que pessoas que assistiram a esses programas quando crianças os estejam apresentando para seus filhos e netos. São pontos de contato entre gerações. Creio que o canal Paka Paka, na Argentina, carregue consigo uma influência marcante desses programas. Os criadores de *O menino e o mundo* e *Peixonauta* viveram a TV Cultura como crianças e carregam dentro de si não apenas elementos de brasilidade, mas, sobretudo, a confiança de que o tempo também pode ser lento, as vozes menos gritadas, e que o universo infantil, afetivamente, pode ser mais variado. Ou seja, há uma permanência dos programas. Mas o seu impacto é reduzido, sobretudo pela triste desistência da TV em continuar produzindo.

PRODUZINDO PARA O AUDIOVISUAL

O que deve ser levado em conta ao se compor trilhas sonoras para programas ou filmes infantis? Quais são as particularidades?

Não creio que existam particularidades. Qual a diferença entre a trilha sonora de *Toy Story* e a de *Guerra nas estrelas* ou a de um filme do 007? Nenhuma. Trilhas orquestrais se fundem com a imagem a ponto de nem serem percebidas em separado. Acho que o trabalho de trilha sonora também não tem idade. Quando é bem feito, quando cola na imagem, vale para qualquer idade.

Já com as canções dentro de filmes a coisa muda um pouco. Me surpreendi com a adesão das crianças às canções de *Frozen* (*Uma aventura congelante*, da Disney). As crianças curtiram cantar melodias em que as vogais se prolongam. Canções que em si me pareciam antigas, e até caretas, criaram interesse para as crianças. Combinaram bem com essa espécie de “bruxinha-sem-querer” da personagem principal. As canções da *Pequena sereia* (mesmo na tradução em português) me pareciam muito mais atraentes. No entanto, as canções de *Frozen* emplacaram. Ou seja: não há fórmula. Criar é risco.

CONTEXTO MERCADOLÓGICO

Como é esse mercado? É um espaço que vem crescendo e recebendo o devido reconhecimento?

Não entendo muito de mercado. Vejo que as crianças estão no *tablet*. Os aplicativos infantis para *tablets* são a principal mídia para se comunicar com crianças. Os espaços estão crescendo, as plataformas digitais são cada dia mais relevantes. Mas ficou difícil dar música de presente. Você vai dar um arquivo digital de presente para uma criança? Cadê o encarte? Isso ainda é esquisito.

Vi no YouTube uma entrevista interessante com os donos da Movable, empresa dona do Playkids, uma importante plataforma de vídeos para criança. Eles colocaram a música para crianças como uma necessidade dos pais. Ou seja, há o mundo veloz dos jogos e desenhos tipo Cartoon Network, e há um outro mundo que está um pouco

mais distante da criança e que depende dos pais para chegar nelas. Eu transito mais nesse segundo.

CONTEÚDO DE QUALIDADE E VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Como tornar as músicas atrativas para as crianças e não cair na armadilha de que obras infantis devem ser superficiais e fáceis?

É difícil saber o que é atrativo para crianças. Eu já tive exemplos de crianças que se sentiram atraídas pela harpa (um dos quadros que fiz para o *Castelo*). Uma criança de três anos pediu à mãe para aprender harpa. Cheguei a compor uma melodia para um poema do Olavo Bilac chamado *Plutão*. Há crianças que pulam essa canção para não chorar. Há outras que, quando conquistam essa canção, querem ouvir sem parar. Eu prefiro pensar de outro modo. Me baseio no que me atrai pessoalmente e, ao compor, vou deixando pistas para a criança me seguir. Acho muito tenso lutar pela atenção da criança. No entanto, quando brinco com os sons e apresento o que me chamou a atenção, sinto que a atenção se estabelece mais naturalmente. A criança não se guia pela qualidade, mas pelo contato.

Também acho difícil classificar uma obra como superficial. Uma canção como *País tropical*, do Jorge Benjor (“moro num país tropical, abençoado por Deus...”), é superficial? É fácil? Depois de pronta é fácil, mas antes de existir é difícilíssima. Um palhaço que canta com uma criança não é superficial. Superficial é algo que ocorre na ausência de vínculo. Os primeiros discos da Xuxa, por exemplo, podem ser considerados superficiais porque a cantora escondia sua distância com a própria voz, mergulhando seu solo num vocal; seu vínculo com a própria voz era fraco. Na sonoridade, optava por instrumentos eletrônicos muito uniformes e estáticos (ao invés de escolher uma instrumentação com mais nuances) porque imaginava que a criança estaria sempre em festa e que, portanto, as canções seriam uma festa eterna. Mas os últimos discos da Xuxa não são superficiais. Todos esses aspectos foram melhorados. Julgar a arte é uma luta inglória. Tantos teóricos criticaram a indústria cultural, mas os Beatles são o melhor exemplo do que a indústria cultural é capaz de fazer quando quer.

DE LÁ PARA CÁ

Existem diferenças entre compor para as crianças de hoje e as das gerações anteriores?

Obviamente, a velocidade da vida, os aparelhos, a falta de tempo dos pais, a falta de tempo e espaço para brincar são aspectos que modificam todos nós. Pode ser que um filme como *Fantasia*, da Disney, não tenha tanta força hoje. E acho muito difícil fazer, hoje em dia, um desenho como *Dumbo*, em que o elefantinho toma um porre e todos dão risada. *Atirei o pau no gato* se tornou uma canção complicada de se cantar. É difícil justificar que o João do *Pé de feijão* está certo em roubar o gigante já que o gigante roubou seu pai... Ou seja, mudanças estão ocorrendo. Mas compor é propor. O artista nunca sabe como o público – seja infantil ou adulto – vai reagir ao seu trabalho. Se as crianças de hoje e ontem são iguais ou diferentes, não importa. O que importa é o momento do contato, o vínculo com o que está sendo proposto.

RAÍZES

Você enxerga uma relação entre a sua trajetória no grupo Rumo e os trabalhos posteriores na composição de músicas para o público infantil?

O grupo Rumo foi uma experiência profunda. Modificou todos nós. Era uma situação de colaboração intensa entre pessoas muito talentosas. Luiz Tatit foi o primeiro artista com quem convivi mais de perto. Meus anos de Rumo marcaram totalmente a minha vida e a minha música. Como criar arranjos que não fossem vestimentas externas à canção, mas que brotassem de dentro dela? Como entrar no interior de uma canção? Foram anos formadores.

Do Rumo, trago comigo uma intuição sobre o caráter das melodias e também uma sensação de conforto com as assimetrias. Mas depois do Rumo me dediquei muito mais ao pulso constante e a permanecer dentro do fluxo do tempo, sem ter que quebrar o ritmo. Trago comigo uma continuidade estética do que vivemos no Rumo. Mas hoje me sinto mais perto de mim.

REFERÊNCIAS

Quais são as suas principais referências musicais?

No núcleo “duro” certamente estão Jobim, João Gilberto, Caetano, Gil, Chico e os Beatles. Mas ao redor deles há um monte de africanos, minimalistas, eletrônicos como Massive Attack, Silva, Marisa Monte, Paulinho da Viola, Dorival Caymmi, Jorge Drexler, Kevin Johansen, enfim, sou um filho da Bossa Nova como tantos outros.

FILHO PREFERIDO

Existe alguma música dentre os seus trabalhos que foi mais marcante para você?

Certamente a canção do banho, *Tu tu tu Tupi*, *Chuva chuvisco chuvarada*, *Saquinho plástico*, *Iara*, *Pé de feijão* estão entre as que me deram orgulho de ter feito. Não são filhos preferidos. São mais parecidos com janelas que eu abri e que me permitiram ver outras possibilidades.

E AGORA

Quais serão os seus próximos projetos?

Continuo produzindo discos de música para crianças. Quero criar mais pontes com a música popular, diminuir a presença da cerquinha que separa a música para crianças do resto da música. Estou preparando vídeos para o YouTube, traduzindo minhas canções para cantar em inglês e espanhol e me preparando para contar histórias. Sei que o *Patinho feio* será a primeira. Tenho admiração pelos trabalhos de animação de Miyazaki como *A viagem de Chihiro* e o *Castelo encantado*. Considero Miyazaki um Andersen moderno. Gostaria de alcançar essa profundidade no meu trabalho.

Por LUCIANA RODRIGUES, com a colaboração de PATRÍZIA VELOSO e RAFAEL GAZZOLA

O QUE DIZEM OS PEQUENOS:

COMO A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM O YOUTUBE PODE REFLETIR NOS PRODUTOS MEDIÁTICOS

OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, em especial o cinema, dizem muito para as gerações que se colocam diante das interfaces nesta segunda década dos anos 2000. E certamente não é a mesma coisa que essa geração diz para esses *media*¹.

Ao longo do século XX, o cinema, como texto², discursou sobre entretenimento, política, psicologia e arte, entre tantas outras expressões. A geração que se forma no presente momento, no entanto, tem outras formas, tempos e espaços para lidar com produtos mediáticos, em especial as obras cinematográficas. E as crianças, em suas escolhas, dizem muito do que deve ser revisito. Para discorrer – especulativamente –, neste ensaio, sobre as mudanças apontadas pela manifestação dos pequenos (com idades entre dois e oito anos) no contato com produtos assistidos no Brasil na plataforma de exibição de vídeos YouTube, serão empregados alguns conceitos desenvolvidos pela semiótica e semiologia presentes em Barthes e Foucault, e pela semiótica de Greimas. Propõe-se, então, a operacionalização de algumas hipóteses e definições.

Espaços como o YouTube trazem, surpreendentemente, em números, o que as crianças escolhem para assistir. Pergunta-se, então: será que as crianças (ênfatizando-se aqui as que se encontram no estágio de pré-alfabetização) estão desenhando a revolução da linguagem a ser empregada nos discursos mediáticos audiovisuais?

Estabeleceram-se como sujeito do presente texto as crianças em faixa etária anterior à alfabetização, por acreditar-se que esse grupo ainda tenha sofrido pouca

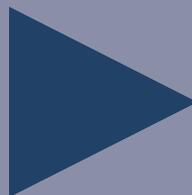
influência dos modos impostos pelos sistemas políticos, nacionais, ideológicos e econômicos, pois as relações mais influentes para os pequenos limitam-se aos ambientes de frequência e a pessoas próximas à família. E esses usuários-mirins-sujeitos mostram, com um *smartphone* nas mãos, que os tempos e espaços, formatos e gêneros dos *media* atuais já deveriam ter sido repensados.

Programetes com até 10 minutos brilham: tomam-se como exemplo os protagonizados por crianças em pequenos casos cotidianos (como os da menina Valentina³), bem como os *unboxings*⁴, e mesmo aqueles que trazem super-heróis hibridados entre si, em lutas improváveis (ou não); e os de jovens jogando (e ensinando a jogar) videogames em vídeos expositivos⁵. Existem, ainda, ícones de animação que ultrapassam facilmente a marca de um bilhão de visualizações⁶.

Esses novos espaços (a web e, mais especificamente, o YouTube) trazem consigo os desejos do enunciatário. E mostram muito do que o público mirim quer: de que modo, com quais cores, qual tipo de discurso, em que tempo e de que forma, com quais links, independentemente do idioma ou do país de origem.

O que dizem os grandões

Enquanto isso, o enunciador principal (o produtor) mantém-se firme, quase irredutível, em seus modos de enunciação. A mudança aflige as estruturas de poder, em especial as discursivas do campo cultural, porque põe em risco os sistemas constituídos em períodos históricos demarcados.



Essa tentativa de perpetuação dos campos em que se mantêm determinadas categorias de poder deixa clara a imposição de discursos específicos. Conforme a concepção de Foucault, falar de discursos “é falar de relações discursivas ou regularidades discursivas. O método arqueológico investiga as relações discursivas que operam de modo a impor determinadas formas ao discurso, buscando estabelecer suas regularidades, ou seja, as regras que descrevem uma determinada formação discursiva”⁷.

O falante, aqui, são os produtores de conteúdos midiáticos de massa, por meio de suas intenções de defesa do discurso patronal, da manutenção dos interesses de classe, da indução para uma modificação lenta e gradativa da linguagem “consolidada” pelos veículos de comunicação. O sujeito, portanto, é o profissional de rádio e TV, o cineasta, o jornalista, que fala do lugar no qual mantém o status, o *know how*, ou o poder discursivo e político (mais do que o econômico, que se restringe, em geral, às corporações às quais esses falantes se submetem).

Acredita-se que uma possível transformação (ou atualização) dos produtos midiáticos de massa assuste

os sujeitos que falam, os produtores. Estes defendem seus métodos, seus conteúdos, suas corporações e suas entidades de classe, se veem em risco (alguns ainda são detentores de certo prestígio nas agonizantes instituições de classes, como a dos jornalistas). Sob uma perspectiva instrumental funcionalista, para Jenkins, Green e Ford, esses grupos se ocupam de uma “lógica de distribuição”, na qual os conteúdos produzidos são controlados pelos interesses comerciais que os produzem e vendem.

Essa “lógica da distribuição tem sua melhor aplicação no mundo da mídia de transmissão aberta, em que um número reduzido de produtores – Random House, CBS ou Warner Brothers – cria produtos discretos e finitos para audiências de massa”⁸.

Talvez, portanto, o medo da perda do poder hegemônico conquistado às custas de ligações econômicas e políticas longevas seja um dos motivos pelos quais os grandes veículos de mídia de massa sejam reticentes (ainda que tentem não passar essa impressão) com as modificações propostas pelo outro falante: aquele que

Acredita-se que uma possível transformação (ou atualização) dos produtos mediáticos de massa assuste os sujeitos que falam, os produtores. Estes defendem seus métodos, seus conteúdos, suas corporações e suas entidades de classe, se veem em risco.

agora também se ocupa da circulação e produção de conteúdos, assim como de suas ressignificações, desprovido de códigos impostos por grandes corporações ou sistemas políticos restritos. As crianças, então, ao discursarem, deixam claro o porvir.

O que dizem os pequenos

Tudo aponta para um “modelo mais participativo de cultura”, conforme Jenkins. Para ele, o público “não mais é visto como simplesmente um grupo de consumidores de mensagens pré-construídas, mas como pessoas que estão moldando, compartilhando, reconfigurando e remixando conteúdos de mídia de maneiras que não poderiam ter sido imaginadas antes”⁹. Os vídeos citados anteriormente são exemplos desse olhar. São retalhos, pastiches, recortes, releituras de personagens, canções e textos, desfilando ideias próprias, em espaços de tempo suficientemente eficazes para contar as histórias propostas, que têm, geralmente, de um a 15 minutos. E cumprem o proposto. Quando isso não acontece, a criança busca rapidamente outro produto semelhante, até encontrar o que lhe apraz, e assiste incansavelmente ao mesmo conteúdo.

Os sujeitos produtores (adultos, adolescentes e crianças), tanto quanto os consumidores (crianças e seus pais), dialogam “não como indivíduos isolados, mas

como integrantes de comunidades mais amplas e de redes que lhes permitem propagar conteúdos muito além de sua vizinhança geográfica. Henry Jenkins (1992) cunhou o termo ‘cultura participativa’ para descrever a produção cultural e as interações sociais de comunidades de fãs, buscando inicialmente uma maneira de diferenciar as atividades de fãs das de outras modalidades de espectador”¹⁰.

Desse modo, percebe-se que os públicos (audiências ou usuários) disponibilizam conteúdos através de uma imensa rede de relacionamentos, compartilhando gostos e visões de mundo, relendo e reinterpretando esses conteúdos. As crianças fazem isso tão intensamente que, do modo como se vê o comportamento das marcas presentes em conteúdos da web, pode-se acreditar quando Jenkins afirma que “os produtores, gerentes de marca, profissionais de serviços ao consumidor e comunicadores corporativos estão acordando para a necessidade comercial de ouvi-los e de responder a eles de maneira ativa”¹¹.

Já não são mais as vozes dos pais censores, mas as das crianças, que se manifestam sobre as escolhas de formatos, gêneros, serviços e produtos que querem ver nas janelas e abas de suas tecnologias (fixas e móveis).

Cabe enfatizar aqui: nenhum discurso é inocente. Assim como os sujeitos enunciatóres (os produtores), os enunciatários/enunciadores (as crianças), no diálogo com os produtos virtuais, estão carregados de intenções.

Conforme Duarte, “nessa perspectiva, como diferentes sujeitos que participam do evento comunicativo mediático, para além dos aspectos centrados no(s) enunciatador(es), essa textualidade poderia convocar também elementos que lhe permitissem, quando fosse o caso, as percepções do enunciatário”¹². Surgem nessas textualidades ações representativas: algumas conflitantes (quando o que incomoda é fechado por causar essa sensação), outras desprovidas de sentidos (não existe a compreensão do que está dito) e muitas efetivadas (ao demonstrar interesse em dialogar com o conteúdo).

Apresentam-se, portanto, pelo menos dois percursos importantes: de um lado os que cobrem interesses dos produtores de conteúdos midiáticos, repletos de intenções econômicas e políticas, que procuram perpetuar os modos de produção e distribuição e, desse modo, manter o poder hegemônico; e, de outro, os grupos (público, audiência, usuário) que passam a dialogar entre si através de redes, compartilhando tanto os conteúdos das grandes corporações (remodelando-os, ressignificando-os, remixando-os) quanto os dos profissionais do espaço virtual, e até mesmo criando seus próprios conteúdos para estabelecer diálogos com quem interessar.

E é especificamente nesse segundo percurso que as crianças se colocam. E gritam o que desejam. Independentemente das habilidades com a tecnologia, a criança (que já tenha adquirido conteúdos linguísticos) se mostra livre em suas escolhas. Como se em suas atitudes ficasse evidenciada uma consciência do papel ao qual os meios de massa foram relegados. A princípio, Godoi fornece uma pista do discurso efetivado também pelos pequeninos (ainda que seja pelo desprezo deles pelos *media*) enquanto enunciatários dos meios de massa. Para o autor, “as massas passaram a servir-se dos *media* para reconquistar aquilo que lhes é facultado, contrangendo autoridades, cobrando-as através de publicações e em programas jornalísticos. Os *media* passam a ser ironizados, traídos, sofrem transformações radicais para manter algum caráter, porém é tarde: não adianta

a conexão com os ‘novos utilitários’, nem a tentativa de se igualar plasticamente a eles, menos ainda se fingir partícipe ativo do cotidiano do receptor”¹³.

Mas quais mensagens transmitem os usuários mirins, quando, através de suas escolhas, se colocam como enunciatadores, seja na relação com os produtos disponibilizados pelos portais, sites ou redes sociais, nos atos de escolha dos conteúdos de determinado perfil, seja no diálogo silencioso, que deveria ser percebido pelos enunciatários dessa relação?

Evidentemente, assim como os do universo analógico, os números no digital mentem bastante: um mesmo produto assistido várias vezes, mas de vários aparelhos diferentes, logados por contas distintas, apontam para um número de visualizações que supera o número do público efetivo. E é evidente que, por se estar falando de crianças, as divisões dos processos de significação dependem do processo de desenvolvimento a cada período do crescimento; portanto, jamais seria precisa qualquer asserção (absoluta) sobre os significados dos conteúdos nos pequenos. No entanto, alguns números mostram algo revelado por meio da escolha do que assistir.

Em 2016, o ESPM MediaLab¹⁴ listou alguns dos canais mais assistidos pelas crianças em 2015:

Do total de visualizações no YouTube até outubro do ano passado, 20 bilhões estavam em canais consumidos predominantemente por crianças.

O estudo também listou os 110 canais mais acessados pelas crianças no YouTube. A maioria tem relação com games, especialmente o jogo Minecraft. Dos mais de 100 canais analisados, 39 são vlogs (blogs de vídeos) ou canais de gameplays (vídeos que mostram um game sendo jogado).

Outros 22 canais são de programação disponível na televisão, como desenhos infantis, musicais,

novelinhas ou seriados, e outros 14 são de programas infantis exclusivamente disponíveis na internet.

O restante dos canais infantis mais populares são de youtubers (usuários do YouTube que fazem vídeos para o site) teen (entre 9 e 12 anos) e mirins (2 e 8 anos), propagandas de brinquedos, unboxing (apresentação de um brinquedo novo) e videobrinCADEIRAS. Apenas um canal é de conteúdo categorizado como educativo.

A *Galinha pintadinha*, com músicas e personagens do imaginário popular brasileiro, encabeça a lista com mais de 2,2 bilhões de visualizações; em segundo lugar está o *RezendeEvil*, canal em que um jovem discorre sobre o jogo *Minecraft* (no qual se pode construir o que quiser a partir de blocos de montar), com mais de um bilhão de visualizações; o *TrazerCraft* e o *AuthenticGames* contam com mais de um bilhão de acessos cada; enquanto o *Gameplayrj* e o *Chiquititas SBT* chegam perto de um bilhão de visualizações cada¹⁵.

Em apenas seis canais, o número de visualizações supera a marca dos seis bilhões. Em números absolutos, pode-se dizer que todos os habitantes do planeta com acesso à web já visitaram alguma das marcas apresentadas no parágrafo anterior pelo menos uma vez. Mas são os sujeitos dessa relação as crianças.

Quando enunciatários, elas mostram que gostam de coisas de crianças, e encontraram esses canais de algum modo: por compartilhamento, por relações diretas, por meio de links ou de outra maneira.

Conclusões

Ainda que especulativamente, os índices de mudança do comportamento das crianças se evidenciam e, assim, diante de produtos midiáticos tradicionais, vão afetar, cedo ou tarde, os modos de produção. Portanto, aquele que perceber a necessidade de modificar ou a

necessidade de oferecer opções diferenciadas deverá se destacar no que tange aos *mass media*.

O ambiente diegético entrópico, no qual os heróis de uma história se misturam com os de outras, em que o desenho animado contracenava com o mundo físico, é interessante e permite a união de mundos imaginados pelos pequenos, que dificilmente se integrarão devido às disputas comerciais, aos antagonismos autorais, aos pudores artísticos e à busca pela virtuosidade na produção. No entanto, todos esses motivos são um grande equívoco porque, no imaginário das crianças e nas obras “bizarras” postadas no YouTube, esse universo caótico e impossível vai continuar acontecendo, pois é produto do mundo simbólico infantil que jamais se esgota, diferentemente das fórmulas padronizadas por um conjunto de preceitos funcionalistas pragmáticos.

Ainda que os enunciatários principais mantenham seus discursos nos modelos de textos que produzem, os ex-enunciatários-solitários (imaginados ou mensurados em pesquisas de audiência), que foram alçados a enunciatários neste texto, comprovam, por meio de ações contínuas de escolha, a subjetividade neles manifesta, como há algum tempo os estudos de recepção a produtos midiáticos vêm demonstrando. E, aparentemente, as crianças entre dois e oito anos serão os sujeitos responsáveis pela renovação dos modos de se contar uma história nesse final de anos 2010. Afinal, como afirma Foucault, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento ao seu redor”¹⁶.

Texto selecionado no Edital Filme Cultura Edição 62

*** CHRISTIAN JUSTINO DE GODOI** é mestre em Ciências da Comunicação, pós-graduado em Comunicação Social, professor universitário e jornalista.

REFERÊNCIAS

1. Conforme a tradição dos estudos comunicacionais, o termo *media*, referindo-se aos meios de comunicação, no plural, será grafado em latim. Para os meios de massa, empregar-se-á o termo *mass media*, e, para um único meio, o termo *medium*.
2. Segundo Duarte, para que a “semiótica possa se ocupar da análise de produtos mediáticos, ela necessita partir de um alargamento da noção de texto que inclua nessa textualidade o processo que o engendra como um todo, as condições de produção e reconhecimento dos sentidos produzidos, articulando conjuntos ou sistemas de vários tipos, superpostos uns aos outros por meios de vários tipos de intertextualidades, de sucessões de fragmentos relacionados em pura processualidade.” (DUARTE, Elizabeth Bastos. *Televisão: ensaios metodológicos*. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 24).
3. Entre dezembro de 2016 e janeiro de 2017, só o episódio em que ela se perde no shopping teve mais de 5,2 milhões de visualizações. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7spbHwtp5ww>>. Acesso em: 26/01/2017.
4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YcobpxwWgjY>. Acesso em: 26/01/2017.
5. Veja, por exemplo, o vídeo Farm de ouro - Minecraft Em busca da casa automática #76. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IORcsVBVDNo>>. Acesso em: 26/01/2017.
6. Masha and the bear tem a impressionante marca de mais de 1,9 bilhão de visualizações em cinco anos. Ou seja, duas em cada oito pessoas no planeta assistiram a esse vídeo (pasmé, em russo!). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KYniUCGPGLs>>. Acesso em: 26/01/2017.
7. AGUERO, Rosemere de Almeida. *A construção do discurso sobre o trabalho infantil: mídia, imagens e poder*. Três Lagoas, MS, 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, p. 16.
8. JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph, 2014, p. 24.
9. *Ibidem*.
10. *Ibidem*.
11. *Idem*, p. 25.
12. DUARTE. *op. cit.*, p. 25.
13. GODOI, Christian. *À luz com as massas mediáticas: o prazer como mediação no contexto da recepção*. Revista Novos Olhares. São Paulo: ECA/USP, 2002.
14. Disponível em: <<http://pesquisasmedialab.espm.br/>>. Acesso em: 15/02/2017.
15. Os resultados da pesquisa, listados em números, podem ser consultados em: <<http://pesquisasmedialab.espm.br/110-canal-is-infantis-do-youtube-brasil/>>. Acesso em: 15/02/2017.
16. DUARTE. *op. cit.*, p. 29.

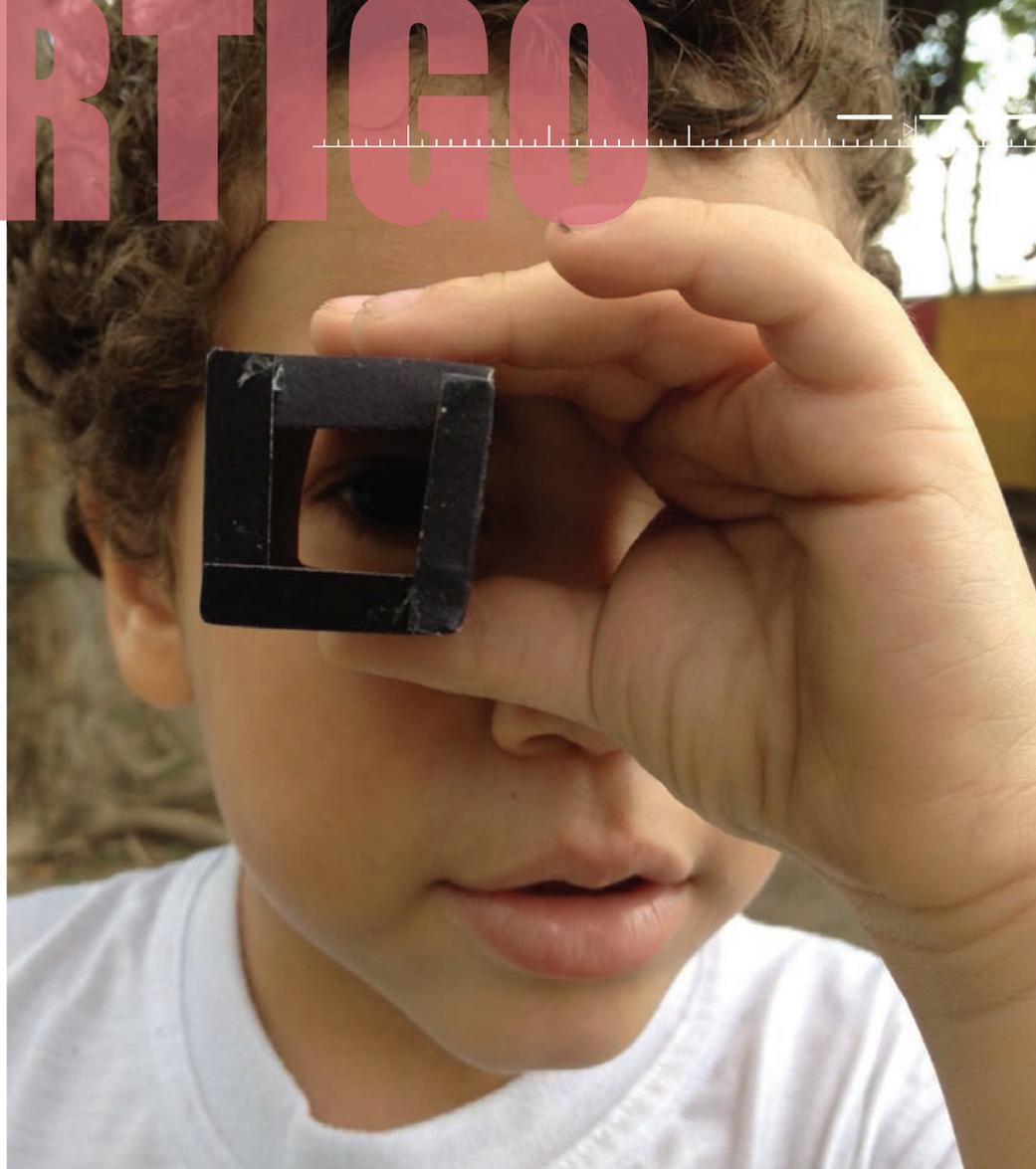


FOTO: DIVULGAÇÃO

Cinemento – Cinema em movimento

CINEMA EXPANDIDO NA SALA DE AULA EXPANDIDA

CINEMA É UM CONCEITO POLISSÊMICO. Etimologicamente, deriva da palavra grega *KINEMA*, que quer dizer *imagem em movimento*. Ela encurta o termo cinematógrafo – dispositivo de reprodução de imagens em movimento criado na França, considerado, convencionalmente, como a origem do cinema. Em primeiro lugar, é importante dizer que tudo o que hoje consideramos audiovisual tem sua origem no cinema¹. Também, compreendemos que os conceitos *cinema* e *audiovisual* sejam usados indistinta e legitimamente em nossos dias, mas faço a opção por usar o termo *cinema*, entendendo que ao longo da história do cinema temos pelo menos cinco momentos fortes (cinema do dispositivo, cinema

experimental, arte do vídeo, cinema expandido e cinema interativo)². Isto é, preferimos utilizar o conceito de cinema no sentido do *cinema expandido* (proposto de forma visionária por Gene Youngblood, na década de 1970). Desse modo, podemos nos referir a esse sentido mais lato da expressão, que permite que a própria arte se reinvente sob todas as suas novas modalidades e que alargue as fronteiras de uma modalidade de cinema instituído hegemônico.

Tradicionalmente, associamos o cinema a uma experiência audiovisual de projeção de imagens numa sala escura, de aproximadamente duas horas, com boas

condições de imagem e som. Essa é, porém, apenas uma das formas do cinema, a que se tornou predominante. Enquanto o cinema experimental se limita a experimentações com o cinema e a videoarte é definida pelo uso da imagem eletrônica (quando ainda havia uma distinção de suporte de captação entre o cinema 35mm e o vídeo), o cinema expandido, como dispositivo, dirá o autor, nos libera de determinismos tecnológicos, arquitetônicos, históricos ou estéticos. Podemos considerá-lo um cinema ampliado, ambiental, híbrido. É o próprio dispositivo que se reinventa multiplicando telas, intensidades, durações e a própria relação dos espectadores com as imagens.

As possibilidades que a tecnologia permite hoje para a produção e reprodução de imagens e sons altera o dispositivo do cinema no sentido arquitetônico – não precisamos, a rigor, estar numa sala de cinema para termos uma boa projeção, desde que tenhamos boas condições de imagem, som e climatização. Esse fenômeno também se faz extensivo à produção, edição, transmissão e distribuição das imagens e à dimensão discursiva (decupagem, montagem etc.)³. Esse cinema chega hoje nas salas de aula, nas paredes do pátio nos recreios, nos horários de escolaridade no hospital. Essas experiências audiovisuais criam novos deslocamentos ou pontos de fuga em relação ao que entendemos por cinema. Nesse sentido, entendemos que hoje diferentes espaços se apropriam de uma certa experiência de cinema menos formal, instituída, sujeita a atravessamentos de pessoas, ruídos, eventuais entradas de luz, falas, telas que se movem e toda uma série de deslocamentos materiais que a mobilidade dos dispositivos de projeção e exibição possibilitam.

O cinema e a produção de exercícios audiovisuais na escola permitem um trabalho coletivo, não necessariamente centrado na cultura letrada, que coloca o estudante diante dos desafios éticos e estéticos para a concepção de uma imagem, algo fundamental no momento em que a produção de imagens se faz

incessantemente. Destacam-se ainda a transversalidade do cinema na escola e os fortes diálogos que já existem com muitas áreas: história, geografia, filosofia, língua portuguesa e estrangeira, entre outras. O cinema nos permite criar um modo de relação com o mundo que nos remete aos modos de produzir conhecimento: por descoberta e por invenção. Há um mundo/conhecimento que podemos descobrir e ainda um mundo/conhecimento que há de ser alterado, construído, produzido, inventado. Considero que essa produção de conhecimento é cada vez mais colaborativa e rapidamente compartilhada pelas redes sociais dos dispositivos móveis de comunicação. Esses que fazem com que as salas de aulas tenham suas paredes atravessadas por redes, tornando as suas paredes cada vez mais virtuais⁴. Mas será que, no caso da sala de aula, esses “furos” a descaracterizam? Quantos “furos” precisamos deixar permear as paredes da sala? Quantos seria preciso obstruir? Afinal, o que é uma aula?

Podemos pensar a sala de aula como um espaço delimitado basicamente por quatro paredes, uma das quais tem um quadro, com pelo menos uma porta e janelas, onde se produz conhecimento na interação dos professores e estudantes com saberes e práticas, mais especificamente com os conhecimentos escolares. No abecedário audiovisual sobre educação, produzido recentemente com o professor Jorge Larrosa, encontramos preciosas características etimológicas e históricas, que caracterizam esse espaço com poesia e profundidade, a saber:

A sala de aula é um invento prodigioso, milenar, é quiçá o artefato que melhor caracteriza a escola, e eu gosto que, em português, se use ainda a expressão sala de aula e não classroom ou sala de classes que há em outras línguas. De fato aqui os professores dão aula, assim como os estudantes assistem aula. A palavra aula tem uma etimologia muito interessante, significa um círculo fechado,

mas depois, por extensão, um espaço no qual se detêm as crianças e ao mesmo tempo no qual elas são protegidas. Também nas cortes dos palácios, aula era um pátio vazio onde habitavam os funcionários que não tinham uma função específica. Daí que Goethe, por exemplo, era conselheiro “áulico” na corte de Weimar. E eu gosto disso porque a aula tem algo de ritual, algo que cerca, algo de cárcere e refúgio, ao mesmo tempo; e também tem algo de espaço vazio sem nenhuma função específica e que, portanto, pode ser preenchido com qualquer coisa. É o dispositivo pedagógico por excelência; é um lugar fechado que começa quando o professor fecha a porta; é um lugar para a atenção compartilhada. A aula começa quando o professor chama a atenção para alguma coisa. É o lugar da voz. Há um texto de María Zambrano muito bonito, em que ela diz que: “A aula é o lugar da voz, no qual se aprenderá de ouvido”; é o lugar da escrita: não há aula sem quadro negro; é o lugar da imagem: as paredes da sala de aula são paredes que não se parecem com nenhuma outra parede do mundo, são paredes nas quais se pode escrever, são paredes nas quais se podem pendurar coisas: mapas, gráficos, esqueletos, atlas de anatomia, mas também se podem projetar coisas; é o lugar dos alunos. Os alunos começam a ser alunos no momento em que cruzam a porta da sala de aula. Eles se constituem como alunos no momento em que cruzam a porta da sala de aula. E é o lugar do professor, porque eu gosto disso do português, porque o professor é quem faz a aula, ou seja, é quem faz com que a aula seja aula, mas ao mesmo tempo, o professor é feito ou constituído por essa tecnologia particular, por essa disposição particular dos corpos, dos olhares, das palavras e dos silêncios, e poderíamos terminar este verbete dizendo que a aula está em via de desaparecimento, não apenas pelo fato de que se pode aprender qualquer coisa em qualquer lugar. Portanto, já não é preciso ir a qualquer lugar para aprender, mas também porque a aula está se

convertendo em um “ambiente de aprendizagem” e um ambiente de aprendizagem não é exatamente o mesmo que uma sala de aula.⁵

Podemos pensar, em sentido amplo, que se trata de um lugar da democratização do conhecimento, reconhecendo as escolas enquanto espaços de ampliação e produção, circulação e fruição da cultura docente e discente. Tomo o conceito de *sala de aula ampliada*⁶ para fazer um paralelo e propor uma *sala de aula expandida*, criando um paralelismo com o conceito de cinema proposto. Ampliada pelo vazio, pelo indeterminado que habita nela, pelo que ela transpira por suas paredes, impregnando as atividades dos recreios, da biblioteca, da sala de ciências, da cozinha, do refeitório, da sala de artes, entre outros espaços. Essa sala de aula que se desloca sempre que os três elementos essenciais estão em relação com a potência da intensidade do encontro entre docente, discentes e conhecimento escolar.

Cinema expandido em salas de aula expandidas, uma proposta, um desafio para ir modulando formas. Um encontro que se produz na própria expansão, no que excede o cinema e a própria aula, em um espaço de igualdade, se entendemos a escola como aquele espaço que suspende a desigualdade marcada pelo nascimento; como aquele espaço de generosidade, no qual a gente tem tempo, um lugar e umas materialidades e vivências para estudar, aprender, criar, brincar. A escola toma a vida real e a transforma temporariamente em um jogo. Vamos jogar.

Este texto é uma adaptação do trabalho apresentado no Seminário Temático Cinema e Educação, SOCINE 2016

***ADRIANA FRESQUET** é professora da CINEAD/LECAV/ Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e organizadora do livro *Cinema e Educação: A Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas*.



Cinemento – Cinema em movimento

REFERÊNCIAS

1. DUBOIS, P. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
2. PARENTE, André. *Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema como dispositivo*. In: PENAFRIA, Manuela; MARTINS, Índia Mara (orgs.). *Estéticas do digital: cinema e tecnologia*. Covilhã: LABCOM, 2007.
3. Idem.
4. SIBILIA, Paula, *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
5. LARROSA, Jorge. *Abecedário de educação*. Acessível em: <<http://www.cinead.org/videos>> (em breve).
6. KOFF, A. M. N. S. *Trabalhando com projetos de investigação: quando a autonomia do aluno ganha destaque*. In: CANDAU, Vera. (org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CURTAS



FOTO: DIVULGAÇÃO

Nham-Nham, a criatura

NESTA SEÇÃO, trazemos relatos do processo de criação e de produção de cinco curtas-metragens realizados com o apoio de editais da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (SAV/MinC) nos últimos anos. Três participaram do Edital Curta Criança 2013, que fomentou filmes com temática infantil; um do Curta Afirmativo 2012, direcionado para produtores e diretores negros; e um do Edital Carmen Santos Cinema de Mulheres 2013. Essas obras estão agora finalizadas e ganhando espaço no circuito de festivais. Conheça um pouco sobre essas produções para crianças.

QUEM NÃO TEM CÃO:

O COTIDIANO INFANTIL ENTRE O MELANCÓLICO E O CÔMICO

PEQUENOS CONFLITOS

QUEM NÃO TEM CÃO foi meu primeiro roteiro sobre o universo infantil, e os desafios não foram poucos. Para mim, era fundamental que o discurso abordado no filme não se construísse de forma didática ou subestimasse a capacidade da criança em absorvê-lo e senti-lo dentro da narrativa. Por isso, procurei desenvolver uma história em que as personagens se movimentassem entre a leveza e a ingenuidade características da criança, mas sem perder de vista a sua capacidade de perceber, sentir e sofrer com as adversidades de sua realidade. Pensando nisso, construí a narrativa por meio de pequenos conflitos que se tornam grandes a partir da visão de mundo de Marina, a protagonista do filme. É justamente na forma como ela se movimenta para solucionar esses conflitos que surge a comicidade de suas falas e ações. Mas é também nesse mesmo movimento que se evidenciam a solidão e o isolamento que sua infância trancada entre as paredes de um apartamento carrega.

Nesse limiar entre o melancólico e o cômico acredito ter encontrado uma forma de trazer o peso do discurso do filme sem perder leveza. Precisei deixar de lado minha cabeça de adulta, procurando olhar para a história com um olhar de criança. Isso foi, para mim, o mais interessante desse processo todo, pois me deu a possibilidade de escrever pensando nas minhas próprias referências infantis, lembrando-me de como eu mesma olhava o mundo quando criança.

MARIA AUGUSTA V. NUNES, roteirista

FOTO: DIVULGAÇÃO



QUEM NÃO TEM CÃO

FICÇÃO | 13 MIN | 2015

Selecionado no Edital Curta Criança de 2013

SINOPSE: *Quem não tem cão* é uma comédia de cotidiano, com tons de melancolia, livre, para todos os públicos. Conta a história de Marina, uma menina de dez anos que quer muito um animal de estimação, não se contentando com o peixe que ganhara de sua mãe. Marina passa os dias trancafiada dentro do apartamento, vendo TV com Cláudia, uma babá pouco convencional, e Vini, seu vizinho de oito anos. O peixe acaba influenciando nas relações entre essas pessoas, pois, por algum motivo inexplicável, deixa todos nervosos. É nesse contexto que podemos observar os personagens tendo que se virar com aquilo que têm, arrumando soluções improvisadas – e paliativas – para lidar com os pequenos problemas do dia a dia.



FOTO: DIVULGAÇÃO

APARTAMENTO COMO PERSONAGEM

RETRATAR A INFÂNCIA de um modo mais contemporâneo – *a criança de prédio* – poderia provocar uma reflexão importante e pouco vista no cinema brasileiro. Para isso, a ambientação demandava uma locação que parecesse pequena (pois o apartamento em si era uma personagem nesta história), porém que pudesse receber toda a estrutura para as filmagens, além de ter as dimensões necessárias para as escolhas fotográficas e *mise-en-scène* planejadas.

A locação encontrada sofreu fortes intervenções, muito bem executadas pelo diretor de arte Dícezar Leandro. O processo durou uma semana: pintura, tratamento do piso, envelhecimento de paredes e montagem dos cenários. De gravação propriamente dita, foram três dias no calor do verão de Florianópolis, com 20 pessoas em um apartamento apertado, o que fez aproximar a realidade da equipe à situação das personagens do filme.

CAROL GESSER, proponente do projeto e produtora

HISTÓRIA PARA DIVERSOS PÚBLICOS

FIQUEI ENCANTADA com o roteiro desde a primeira vez que o li. Trabalhei-o junto com a Maria Augusta e chegamos a uma versão que nos agradou bastante, considerando o desafio de escrever uma história que interessasse crianças e adultos. Um dos desafios da direção foi trabalhar com atrizes não profissionais e atores bem iniciantes (caso das crianças). Fizemos muitos ensaios, e procurei compartilhar com eles como eu via o objetivo de determinada cena ou ação, fazendo com que entendessem o porquê daquele gesto dentro da narrativa.

Outro desafio foi rodar em um espaço bastante limitado, tanto para a equipe em geral quanto para a câmera e som direto – tivemos dificuldade com recuo e profundidade de campo, assim como com a angulação do microfone. Eu também montei o filme, e a maneira com que dirigi ajudou muito, pois vários momentos foram aproveitados porque a câmera ficou ligada e os atores não saíram da cena. Quem me conhece sabe que trabalho também para esses momentos e que, geralmente, os aproveito até o corte final.

Sobre a difusão do filme, *Quem não tem cão* acabou integrando mostras infanto-juvenis dos principais festivais brasileiros, como o Curta Cinema e o Kinoforum. Foi exibido também em festivais exclusivos para esse público, como a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis e o Festival Primeira Janela. No Goiânia Mostra Curtas e no FAM (Florianópolis Audiovisual Mercosul), foi exibido na mostra principal, o que corrobora o que dissemos sobre o público do filme: geralmente, adultos e crianças se identificam com a história e acabam conversando, depois das sessões, sobre suas próprias experiências. O filme foi licenciado para o Canal Brasil, onde encontrará um público ainda mais diverso. Por fim, quero ressaltar a relevância do Edital Curta Criança – cuja última edição foi lançada em 2013 –, pois é fundamental atuarmos na formação do público infanto-juvenil se realmente quisermos pensar o audiovisual como agregador e difusor de cultura e, também, como mercado.

CINTIA DOMIT BITTAR, diretora, produtora e montadora



O MONSTRO ESTÁ VIVO

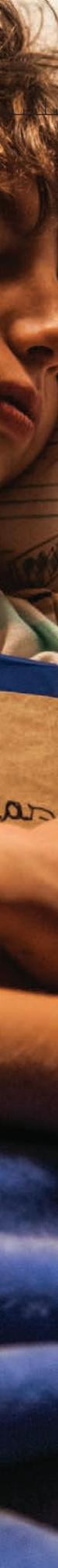
EM 2008, MEU AMIGO Jean Albernaz me mostrou o roteiro do filme *Nham-Nham, a criatura*. Achei a história bonita e fiquei interessado em fazer o filme acontecer, mas logo *Onde vivem os monstros* foi lançado e acabamos deixando a história de lado, pois pensamos que, se produzíssemos *Nham-Nham* naquele momento, ele poderia ficar ofuscado ou ser tachado de oportunista. Foi a melhor decisão. Alguns anos depois de ter conhecido meus parceiros de trabalho e fundado a Novelo Filmes, retirei o projeto da gaveta e apresentei-o para eles, que receberam o monstinho com paixão.

O próximo passo foi preparar um orçamento e buscar financiamento. Isso se mostrou difícil, pois não tínhamos ideia de como faríamos o monstro criar vida. Computação gráfica? *Animatronic*? Tudo nos parecia complicado, caro e muito frio. A solução veio ao contrário. Após o projeto ser premiado no Edital Curta Criança da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (SAv/MinC), nós sabíamos quanto teríamos para produzir o filme (R\$ 60 mil).

NHAM-NHAM, A CRIATURA
FICÇÃO | 13 MIN | 2015

Selecionado no Edital Curta Criança de 2013

SINOPSE: Certa noite, Lucas escuta um barulho estranho vindo de seu armário. Nham-Nham, um urso de pelúcia desfigurado, sai de lá e quer avidamente os desenhos que Lucas faz em seu diário, rabiscos do que acontece em seu dia a dia. O que Lucas não esperava é que sempre que seu novo amigo come as deliciosas folhas de seu diário, as lembranças ali desenhadas são apagadas de sua memória. Assim, Lucas passa a apagar tudo que quer esquecer, deixando Nham-Nham devorar seus desenhos/pensamentos. No entanto, ele descobre que apagar memórias pode ser perigoso.



Entramos em contato com a diretora de arte Lize Borba, que desenhou o monstro e deu uma “cara” para ele. Depois veio o aderecista Victor Akkas, que já havia trabalhado com a Novelo Filmes no curta *O tempo que leva*, da Cíntia Domit Bittar. Victor fez mágica com isopor e tapete, transformando a imaginação da Lize em uma roupa que seria usada por um ator e uma cabeça controlada hidráulicamente.

Tínhamos um monstro! *It's alive!*

Logo começamos os testes de elenco para achar o garoto Lucas, mas a solução estava mais próxima do que eu podia prever. Em um churrasco entre amigos, o Davi apareceu com um DVD do filme *Senhor dos anéis* e, ao assistir ao filme com ele, notei que ele sabia todas as falas de cor. Avisei a Viviana, mãe dele, sobre o teste de elenco e, logo nos primeiros minutos do teste, sabia que ele seria o Lucas.

Em paralelo, havíamos entrado em contato com a Raquel Stüpp para o papel da mãe do Lucas. Raquel era a primeira opção para o papel, mas não bastava convidá-la. O papel tem um pequeno “detalhe”: o rosto da mãe não aparece em quadro, e alguém com um ego mais delicado não entenderia a proposta. Felizmente, a Raquel não tem esses melindres. Atriz sensacional que é, logo entendeu que era isso que o filme pedia e topou fazer parte da loucura toda.

Então, convencemos os amigos Alan Langdon e Sansara Buriti a emprestarem a casa deles para as filmagens. Isso ajudou muito, pois a casa era perfeita para o filme e grande o suficiente para abrigar toda a equipe e equipamentos durante os dias de filmagem, o que ajudaria a reduzir os custos de transporte da equipe.

Agora era ensaiar. Foi aí que tivemos problemas.

Uma semana antes de começarmos as filmagens, uma triste notícia me abalou: meu avô havia falecido. Minha família é de Campo Grande (MS) e eu tive que ir ao fu-

neral. Foi intenso e difícil, mas felizmente o assistente de direção, Will Martins, continuou os ensaios com os atores nos dias em que estive fora e não precisamos adiar as datas de filmagem.

As gravações começaram em 18 de novembro de 2014 e duraram três dias. Em geral, filmávamos das 3h da tarde às 3h da manhã, pois tínhamos muitas cenas noturnas. Filmar com crianças à noite geralmente dá problemas, mas o Davi tirou de letra. Logo após as gravações já começamos o processo de pós-produção. O nosso DIT/logger (*digital image technician*, profissional responsável pelo armazenamento, qualidade e segurança do conteúdo audiovisual captado digitalmente), Alessandro Danielli, também foi o editor do filme, o que acelerou o processo.

O filme ficou pronto no início de 2015, mas optamos por estreiar na Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, em junho. Na estreia, ele foi ovacionado e acabou ganhando o Prêmio Especial das Crianças. Depois, o *Nham-Nham* seguiu carreira nos festivais, sendo exibido em mais de 30 pelo Brasil e ganhando os prêmios de melhor filme no Festival Primeiro Plano de Juiz de Fora (MG), Menção Honrosa no Cinefantasy - Festival Internacional de Cinema Fantástico, em São Paulo, e até em festivais internacionais, como o AleKino, na Polônia, e o CMS - International Children's Festival, em Ludlow, na Índia.

É quase impossível mensurar a importância dos mecanismos de financiamento para curtas-metragens infantis como o Curta Criança. A produção de audiovisual infantil no Brasil é extremamente difícil com eles, principalmente fora de grandes capitais, como é o nosso caso, em Florianópolis. É importante também que se dê seguimento a esses investimentos em curtas, com apoio para longas e séries, sejam animação ou *live-action*. Nossas crianças agradecem.

LUCAS DE BARROS é sócio-fundador da Novelo Filmes e diretor do curta-metragem *Nham-Nham*, a criatura, selecionado no Edital Curta Criança, de 2013.



BÁ: FAMÍLIA, AMOR E OS CICLOS DA VIDA

DESDE PEQUENO, SEMPRE TIVE uma relação muito próxima com minha avó materna, minha Bá (de *Batchan*, como os nipo-descendentes costumam chamar suas avós no Brasil). Depois do falecimento do meu avô, e com a idade da Bá avançando, minha família percebeu que ela já não podia mais morar sozinha. Mas com quem ela iria morar? Qual o impacto dessa mudança na vida dela e dos demais integrantes da família? Essas questões foram a inspiração inicial para o roteiro do curta-metragem *Bá* (2015). O filme traz a história do menino Bruno, de cinco anos, que vê sua vida mudar quando sua avó é trazida para morar em sua casa. O novo arranjo dos cômodos da casa faz Bruno perder os espaços que antes tinha só para si, como seu quarto e o quintal, onde todos os dias jogava futebol. Se a princípio a chegada dessa “invasora” lhe causa incômodo, aos poucos a Bá vai introduzindo o menino ao seu mundo e ao enorme jardim que trouxera com a mudança. Essa aproximação entre avó e neto finalmente transforma o incômodo e as dificuldades iniciais em aceitação e afeto.

BÁ

FICÇÃO | 14 MIN | 2015

Selecionado no Edital Curta Criança de 2013

SINOPSE: O menino Bruno é obrigado a lidar com as mudanças que ocorrem em sua vida quando sua “Bá” (de “Batchan”, avó em japonês) é trazida para morar em sua casa.

Da mesma forma que ocorreu em minha família, as personagens do filme se veem divididas entre o amor familiar e o ressentimento por conta da sensação de dever e obrigação inerente a esse amor. Ao presenciar essa situação com a minha avó, achei que seria interessante trazer o debate para o público, principalmente o infantil. Acredito ser importante estimular as crianças a pensarem em sua relação com o outro desde cedo, principalmente com os mais velhos, e nos benefícios e



FOTO: DIVULGAÇÃO

dificuldades que cada etapa da vida traz. Nesse sentido, o mundo das plantas que a Bá traz consigo – que, aliás, foi inspirado na paixão real de minha avó – ensina Bruno sobre o ciclo da vida. O nascimento, o crescimento, o envelhecimento e a morte são etapas inescapáveis da vida.

Durante a realização do filme, a produtora de elenco, Julia Medeiros, a produtora executiva, Taís Nardi, e eu fizemos inúmeros testes em busca, principalmente, dos atores que interpretariam o Bruno e a Bá. Julia descobriu o pequeno e estreante Henry Jun Kanashiro, que na época das filmagens tinha apenas 5 anos. Já a Bá foi um processo mais longo, pois eu buscava uma autenticidade que parecia difícil de encontrar. Até que, depois de muito procurar, acabei sugerindo à produtora que chamássemos a minha *Batchan*, Dona Yuriiko Miamoto Shimata, para um teste de câmera. Apesar do receio inicial – afinal, ela não era atriz –, o teste revelou que não havia melhor Bá para interpretar a Bá. Foi assim que minha avó virou protagonista de cinema. Dirigir o Jun e a minha avó, além do restante do elenco, formado pelos experientes Fabio Yoshihara (o pai) e Lumi Kin (a mãe), e pela estreante Letícia Aya (a irmã), foi um grande prazer. Claro que foi preciso tomar alguns cuidados

para dirigir uma criança pequena e uma senhora idosa, principalmente para garantir seu bem-estar durante as filmagens, que podem ser exaustivas. Mas contamos com uma equipe de grande profissionalismo, que acolheu nossos estreantes de forma bastante carinhosa.

O processo de realização do filme foi um grande aprendizado, pois me fez refletir sobre a minha família, a futura velhice dos meus pais e, inclusive, a minha. O filme, que até agora já rodou cerca de 70 festivais no Brasil e no exterior, e recebeu cerca de 20 prêmios, teve sua estreia no Festival de Cinema de Gramado em 2015, quando foi contemplado com o Prêmio de Melhor Curta pelo Júri Popular. Quando da participação do *Bá* no Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo, também em 2015, fiz questão de levar minha Bá e o Jun para apresentarem o filme comigo e presenciarem a reação dos espectadores. Foi um grande prazer ver o público reconhecê-los no final da sessão e ouvir das pessoas, principalmente das crianças, o quanto o filme as fez lembrar de suas relações com suas próprias avós.

LEANDRO TADASHI é roteirista e diretor do curta-metragem *Bá*, selecionado no Edital Curta Criança de 2013.



O CINEMA COMO ENFRENTAMENTO AO RACISMO E À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

A IDEIA DE REALIZAR O filme *Òrun Àiyé: a criação do mundo* surgiu de uma forma despreocupada e natural, em um encontro de colegas da faculdade. Jamile Coelho e Thyago Bezerra, que viriam a ser diretora e roteirista da animação, já se conheciam e, com o tempo, foram despertando o desejo de adentrar um pouco mais no universo artístico um do outro. Quando Jamile viu as esculturas de orixás feitas por Thyago, teve a ideia de fazer um filme com elas e, algum tempo depois, ele lhe enviou uma proposta de história.

Quando ela recebeu o roteiro, foi amor à primeira vista! A história trazia as narrativas orais de Yá Mukumby Vilma Santos (íyalorixá e uma das líderes do movimento negro em Londrina [PR]) sobre como os orixás interagiram entre si para criar o mundo e os seres humanos. Jamile e Cintia Maria, a segunda diretora do filme, viram ali uma oportunidade linda de fazer um trabalho que, para elas, era extremamente necessário.

ÒRUN ÀIYÉ

FICÇÃO | 12 MIN | 2016

Selecionado no Edital Curta Afirmativo de 2012

SINOPSE: *Òrun Àiyé* mostra a jornada de Oxalá para cumprir a sua missão, a criação do mundo. A animação é narrada pela figura do griô, representado pelo historiador Ubiratan Castro (1948-2013), carinhosamente chamado de Bira, que conduz a descoberta de sua neta Luna à memória viva que é o continente africano.

Os deuses Olodumaré, Orunmilá, Oduduwa, Exú e Nanã têm papel fundamental para o desfecho dessa história.

As duas pensaram em criar um filme para crianças que pudesse, de alguma forma, ser uma ferramenta no combate ao racismo e à intolerância religiosa. Uma luta árdua, que precisa diariamente dos esforços de todos e que deve estar inserida em todos os espaços. Elas tinham a chance de utilizar a ludicidade da sétima arte para alcançar os públicos infantil e adulto e foi o que fizeram, com muita sensibilidade e respeito pelo tema que escolheram abordar.

A partir daí, houve um processo de extensa pesquisa, de descobertas e de produção muito delicada, pois Jamile e Cintia ousaram ao escolher utilizar bonecos de silicone e esqueletos complexos, além de cenários com escalas hollywoodianas, coisa que ainda não tinha sido feita na Bahia. Para ajudá-las nesta missão, montaram uma equipe harmônica e qualificada, ciente de todos os desafios, mas disposta a resolver todos os problemas.

A primeira dificuldade foi justamente acreditar que era possível fazer um curta de animação dessa dimensão em *stop motion*, ideia que surgiu após conversas com profissionais experientes. As diretoras procuraram o produtor do filme *Minhocas* (primeiro longa brasileiro em *stop motion*), além de Barry Purves (o animador em *stop motion* mais premiado no mundo), e ambos disseram que o projeto era impossível. Tinha personagem demais, cenário demais, tudo era muito exagerado e os recursos, limitados.

A segunda dificuldade foi encontrar profissionais na Bahia que pudessem trabalhar com a técnica. Como eles não existiam, elas buscaram os melhores profissionais em suas respectivas áreas. Foi necessário, então, um tempo significativo de estudo e muitos testes para fazer a adaptação de outras técnicas para o *stop motion*.

O set de filmagem foi um ambiente colaborativo, coletivo e amigável, fatores determinantes para que todos pudessem superar os desafios de fazer um filme com as especificidades desse tipo de animação. Dois aspectos foram marcantes no processo: a união para superar os obstáculos e a abnegação da equipe. Embora as pessoas geralmente imaginem que fazer um filme de curta duração seja uma tarefa simples, a experiência

com *Òrun* prova o contrário. Foram, ao todo, 45 profissionais envolvidos, 445 dias de produção e 25 mil fotografias para chegar ao resultado final: um curta-metragem de 12 minutos.

No filme, há também uma homenagem a uma personalidade importante e querida, com quem a diretora Cintia Maria teve a oportunidade de manter contato próximo durante anos: o professor e historiador baiano Ubiratan Castro de Araújo. Figura carismática e exímio contador de histórias, ele dedicou sua vida às causas da promoção da igualdade racial e do combate à intolerância religiosa. Ubiratan é o grão de *Òrun*, que conta para a neta Luna a história da criação do mundo a partir da cultura iorubá.

Após esse roteiro, surgiram outras e outras histórias e *A criação do mundo* acabou se tornando o episódio piloto de uma série. O primeiro episódio, *As águas de Oxalá*, conta como a garotinha Luna dribla as dificuldades para encontrar livros sobre a mitologia africana, tema escolhido por ela para apresentar um trabalho na escola.

Cintia e Jamile acreditam que o cinema deve servir a algo maior que a própria arte. Devido ao seu caráter afirmativo e à contribuição para a construção do conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileiras, a série constitui uma ferramenta paradidática com toda a potência lúdica que o audiovisual traz, atendendo às propostas curriculares do ensino básico incluídas na Lei de Diretrizes e Bases pela Lei nº 10.639/2003.

Produzido com muita dedicação e com o apoio de pessoas especiais, *Òrun* estreou em Salvador no início de 2016 com cinco sessões lotadas e já foi selecionado e premiado em diversos festivais no Brasil e no exterior. A melhor recompensa, no entanto, é o reconhecimento das pessoas, que comparecem às sessões, procuram as diretoras para falar sobre o filme e que, de alguma forma, se identificam e se sentem tocadas pela história.

AMANDA JULIETA é assessora de comunicação da *Estandarte Produções*, produtora do filme *Òrun Àiyé*.

FOTO: DIVULGAÇÃO



POR MAIS PRINCESAS NEGRAS

FÁBULA DE VÓ ITA NASCE do desejo de suas realizadoras de contar a história de uma princesa de forma não usual. Na época, lemos a matéria “Escola para meninas ensina modos de princesa”, de autoria de Stela Masson. A notícia, que viralizou na internet, descrevia o cotidiano da Escola de Princesas, na cidade de Uberlândia (MG): “Coroas de vários tipos e tamanhos decoram a sala de chá, a suíte da princesa, o quarto onde ela se veste e maquia e outros espaços. Lá, princesas assistem a filmes, ouvem histórias, aprendem culinária, costura, noções de etiqueta e princípios humanos”¹.

Na foto do texto, quatro meninas brancas, com idade entre 8 e 10 anos, sorriem com suas tiaras de princesas sobre os cabelos lisos, em um quarto com móveis e paredes rosa. A partir da matéria, eu e Thallita Oshiro iniciamos uma série de questionamentos: qual a representação étnico-racial de uma princesa, quais são seus padrões de comportamento e qual a construção imagética em volta dessas personagens? Assim nasceu Gisa, personagem principal do filme, menina negra de cabelos crespos *black power* que, ao longo da narrativa de *Fábula de Vó Ita*, descobre que é uma princesa.

FÁBULA DE VÓ ITA

FICÇÃO | 7 MIN | 2016

Selecionado no Edital Carmen Santos de Cinema de Mulheres de 2013

SINOPSE: Após sofrer racismo na escola, Gisa chega triste em casa. Sua avó Ita resolve então lhe contar uma fábula sobre uma jovem princesa negra e seu processo de aceitação e descoberta de suas origens. Como dizer a uma criança que há beleza em todas as etnias? Que ser diferente não é ruim? Esta é a resposta que a fábula contada por Vó Ita tenta trazer à sua pequena neta Gisele por meio de um universo fantasioso e lúdico, que nada mais é do que a projeção do nosso próprio mundo.



FOTO: DIVULGAÇÃO

Na fábula, Gisa mora em um reino onde não há ninguém como ela e sofre discriminação por isso. Seu cabelo muda de forma diversas vezes, de acordo com o seu humor. A fim de se tornar semelhante aos demais, ela busca a Bruxaleireira, que deixa seu cabelo uniforme e imóvel. Paralela à história de Gisa, está a de sua mãe, a Rainha Andrea, também negra de cabelos crespos *black power*, que também se transformam de acordo com seu humor. A Rainha busca pela filha há muitos anos e é a sua chegada no reino de Gisa que fará a menina se identificar com a mãe e descobrir que é uma princesa.

Toda a fábula é contada por Vó Ita (Ana Fulô), mulher negra, sexagenária, à neta Gisele (Tekka Flor), imagem e semelhança de Gisa, e ao seu amiguinho Zinho (Kauan Alvarenga). A fábula criada pela “Vó” constrói o percurso para que Gisele consiga se enxergar como uma princesa e se sentir valorizada em sua ancestralidade e identidade negras.

O percurso da personagem se assemelha ao percurso da própria atriz que a interpreta, Tekka Flor, que, na época das filmagens, tinha oito anos. Ela, ao lado de Kauan Alvarenga, compuseram o casting infantil do filme, e foram selecionados entre 30 atores e crianças

negras. A ficção era novidade para ambos, assim como a direção de atores mirins era novidade para nós enquanto diretoras. Aprendemos com eles a respeitar o tempo e a personalidade de cada criança na construção de suas personagens.

Kauan já reunia todas as características de Zinho, que no momento de *Fábula* (animação) é o gatinho amigo de Gisa, sempre muito extrovertido e falante. A direção esteve muito atenta à sua expressão corporal, entonação e pronúncia de falas. Incentivamos uma aproximação entre ele e Tekka, o que despertou uma amizade que permanece até hoje.

O núcleo familiar principal: Gisele (Tekka Flor), Andrea (Gabee Conceição) e Vó Ita (Ana Fulô) impôs à direção o desafio de estabelecer laços afetivos entre três mulheres negras de diferentes gerações e históricos familiares. O que ficou claro ao longo do processo de realização do curta é que as situações de racismo se repetem e, assim como Gisele sofre no filme, Tekka, Gabee e Ana sofreram também. As dificuldades enfrentadas por Ana Fulô na criação de duas filhas são as mesmas dificuldades enfrentadas por Gabee e Isabel Salvino (mãe de Tekka Flor). Neste contexto social, a identificação entre as atrizes se

REFERÊNCIAS

1. Matéria publicada na Folha de São Paulo em 28/07/2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/07/1317885-escola-para-meninas-ensina-mo-dos-de-princesa.shtml>>.

estabeleceu de forma fluida – não diremos natural, pois situações de racismo não devem ser naturalizadas.

Me lembro de uma proposta de preparação de elenco, na qual Tekka foi posicionada entre Gabee e Ana; “Mãe” e “Vó” lhe disseram quais eram suas qualidades, belezas, porque a admiravam e o que sonhavam para o seu futuro. Tekka se emocionou, assim como as outras atrizes. A mesma ação ocorreu entre Ana Fulô e Gabee Conceição, que se elogiaram, narraram suas admirações mútuas e ressaltaram suas qualidades. Ao final, Tekka contou um segredo apenas para sua “Mãe” e “Vó”. Até hoje não sei o que foi dito, permanece a curiosidade.

A identificação entre atrizes de gerações tão distintas reforça nossa necessidade de expor na tela os efeitos do racismo em nossa formação subjetiva (pessoa negra) e objetiva (sociedade brasileira). O processo de procura e preparação de elenco foi fundamental para ampliar nossas percepções quanto à temática a que estávamos nos referindo. É incrível lembrar da sala de espera nos testes de elenco onde as/os responsáveis pelas atrizes e atores mirins compartilhavam suas experiências e relatavam as situações de racismo sofridas por elas na infância, por suas filhas/filhos e por suas netas/

netos. O encontro fortaleceu todos em suas caminhadas pela afirmação e defesa de sua identidade negra.

Há muitas outras memórias e aprendizados, mas penso que o que carrego de mais forte comigo de todo o processo de *Fábula de Vó Ita* é um diálogo com Tekka Flor, mais ou menos assim:

Joyce: “Tekka, o que você pensa quando diz a frase ‘Mas, Vó, não tem princesa assim’ (fala da personagem de Tekka no roteiro)?”

Tekka: “Penso que sou uma princesa, mas todos querem me fazer pensar que eu não sou.”

Tekka me disse isso emocionada e, naquela hora, me senti muito impotente ao perceber que o “assim” é igual a “negra” e que o “todo mundo” é a nossa sociedade racista, que naturaliza a ausência de crianças e pessoas negras no cinema infantil ou em qualquer outra vertente de produção cinematográfica. A representatividade e o protagonismo negros no cinema e nas demais artes se configuram cada vez mais urgentes e necessários.

JOYCE PRADO é diretora, juntamente com **Thallita Oshiro**, do curta-metragem *Fábula de Vó Ita*.

LA EGA



FOTO: DIVULGAÇÃO

REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA E O FANTÁSTICO NO FILME *ONDE VIVEM OS MONSTROS*

INVESTIGAREMOS NESTE TEXTO as fronteiras fluidas entre real e fantástico, representação e memória, por meio da análise do filme *Onde vivem os monstros*, de 2009, dirigido por Spike Jonze. No filme, Max, um garoto de nove anos, vive uma vida comum. Ele é um garoto de imaginação fértil, porém solitário. Depois de uma briga com a mãe, ele foge de casa, encontra um barco e navega até chegar a uma ilha habitada por monstros, da qual ele se tornará rei.

Para compreender melhor as questões levantadas, é necessário pensarmos sobre os conceitos de representação, simbolismo, imaginação e imaginário. Também precisamos entender a dualidade realidade/ficção tanto na criança quanto no adulto. Levando em conta que as obras analisadas são produções de adultos, outra questão que merece atenção é a da memória. Por fim, soma-se a tudo isso a questão do desenvolvimento da psicologia da criança. Como uma criança vê o mundo? Como sua percepção se diferencia da de um adulto?

Para Chombart de Lauwe, os escritores inevitavelmente se voltam para as suas próprias memórias de infância, mesmo quando não pretendem escrever sobre si mesmos. No entanto, essas lembranças nem sempre são confiáveis, não só porque há um elemento de imaginação nelas, mas também devido ao caráter mítico que se atribui ao seu eu-criança. O personagem infantil, mesmo quando próximo da realidade, ou como simples reflexão do passado do autor, ainda sofrerá influências da interpretação de suas lembranças e da inevitável idealização que a infância sofre¹.

Para os roteiristas de *Onde vivem os monstros*, Spike Jonze e Dave Eggers, era muito importante que o protagonista de seu filme, Max, se comportasse como um

“garoto de verdade”, em oposição à imagem da criança inofensiva que, segundo eles, parece prevalecer no cinema sobre a infância. Eles queriam que Max possuísse um lado essencialmente selvagem, assim como os monstros. Afinal, para Jonze, no livro *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, as criaturas monstruosas (no original, *wild things*, o que, traduzido literalmente, significa *coisas selvagens*) representam as nossas emoções mais selvagens, intensas, agressivas e caóticas. Para ele, era fundamental que esses sentimentos fossem retratados no filme.

A intenção se estendeu também à escolha do ator para o papel de Max. Foram necessários meses para encontrar um ator que se encaixasse nas exigências de Jonze. Ele buscava uma criança cuja atuação fosse genuína, sensível, ao invés de – nas suas palavras – uma *performance* óbvia de “criança de filme”². Isso era de extrema importância, já que o personagem Max domina o filme completamente.

Daí se conclui que o personagem foi criado para representar um “garoto de verdade”, que agiria como uma criança de nove anos real. Foi esta a intencionalidade de seu diretor. Entretanto, não é possível apreender esta essência. A imagem da criança é idealizada por natureza, pois quem a recria são os adultos que, apesar de já terem sido crianças, projetam em seu passado uma série de valores coletivos, como uma forma de construção da sua identidade. Isto não significa que uma representação como a de Max perde o seu valor, pois ainda associamos a ela uma essência da infância com a qual nos identificamos.

A primeira sequência do filme apresenta Max para os espectadores. Ele constrói um iglu na neve e chama a

sua irmã mais velha para brincar, mas ela recusa. Ele acaba indo brincar sozinho, interagindo com uma cerca de madeira como se fosse um grupo de pessoas. Logo em seguida, Max vê o grupo de amigos mais velhos da sua irmã chegar de carro para buscá-la e aproveita a situação para começar uma guerra de bolas de neve contra os meninos. Os garotos entram na brincadeira e o perseguem, atirando neve contra ele. Ele corre e se refugia no iglu que construiu. Os meninos pulam sobre o iglu, fazendo com que ele ceda sobre Max, o que acaba com a brincadeira. Max chora por ter seu iglu destruído e por ter sido soterrado na neve. Já os meninos mais velhos, vendo o que fizeram, vão embora, e sua irmã, que assistiu a todo o processo, vai com eles, sem tomar nenhuma atitude para repreendê-los. Max corre até o quarto de sua irmã Claire e, tomado pela raiva, bagunça e molha todo o lugar.

Desde a primeira cena, nota-se que Max possui as características comuns da representação da infância: imaginativo e espontâneo, ele é colocado em oposição à sua irmã, Claire, e seus amigos, mais velhos. Apesar de sua aparição ser rápida, percebe-se que Claire já não se interessa pelos jogos imaginativos de Max; ela possui outros interesses, por ser mais velha. Ela, diferentemente de Max, já não é mais uma “criança autêntica” – aquela que se opõe aos modelos impostos pelos adultos –, como descrita por Chombart de Lauwe.

Max possui a impulsividade chamada pela mesma autora de “efervescência da vida”³. Quando sua irmã o abandona, ele não pensa duas vezes antes de executar sua vingança. Suas emoções são fortes e ele tem dificuldade de controlá-las – é carregado por elas. Ele só se dá conta do estrago que fez no quarto de Claire quando a raiva passa.

As emoções negativas também fazem parte da caracterização da criança autêntica de Chombart de Lauwe. Para a autora, as crianças, como os animais selvagens, geralmente são inconscientes de sua crueldade. Além da crueldade, outros defeitos que geralmente caracterizam os personagens infantis são o egocentrismo, a grosseria,

além de outros defeitos que não lhe seriam naturais, mas, sim, consequência de sua situação externa⁴.

No caso de Max, a raiva e a agressividade seriam seus traços negativos, além de uma consequência de sua impulsividade, característica comum da criança autêntica. São essas características que fazem com que o menino brigue com sua mãe, chegando a mordê-la, o que resulta em sua fuga de casa.

Um outro aspecto a ser destacado a respeito do personagem infantil são suas angústias. As circunstâncias e objetos dos seus temores, no entanto, podem ser os mais variados. Chombart de Lauwe vê em comum uma dupla dimensão: uma parte das angústias parece relativa ao fim, ao tempo que passa, à incerteza quanto ao futuro e à morte. Uma outra parte parece devida à impossibilidade de compreender o mundo, que encerra muitos aspectos desconhecidos, muitos mistérios. Ambas têm a mudança como um elemento perturbador para a criança. Muitas vezes é com a descoberta, com a aquisição de um novo conhecimento sobre a realidade, que o medo e a angústia despertam no personagem infantil. Outras vezes a criança é assombrada por suas próprias fantasias, que ganham uma atmosfera de pesadelo⁵.

A respeito disso, o filme tem uma sequência muito interessante que se passa na escola de Max. O professor conta aos alunos um pouco sobre o sol e termina sua explicação dizendo que até mesmo o astro irá se apagar e morrer um dia. Isso parece impressionar muito o protagonista, que, mais à frente no filme, levará essa angústia para o mundo fantástico dos monstros. Outros elementos referentes ao medo da mudança também são introduzidos: sua irmã se tornando adolescente, um namorado da mãe que aparece em sua casa e a ausência do pai, deixada clara por uma dedicatória em um presente.

É quando as angústias do mundo real são demasiado pesadas para a criança, ou simplesmente quando ela

está aborrecida, ou ainda porque faz parte de sua natureza, que a criança se evade de sua vida cotidiana para o seu universo imaginário.

Quando observamos uma criança brincar de faz de conta, temos a impressão de que ela realmente acredita no que está vivenciando, ou pelo menos está perto de acreditar. Isso ocorre, segundo Held, porque ainda há na criança várias fronteiras que permanecerão frágeis e fluidas por muito tempo, incluindo aquela que separa a realidade da ficção. Isso não significa que a criança seja um ser crente por natureza, mas sim que, para ela, por ainda estar se desenvolvendo e se adaptando ao mundo, ainda é difícil categorizar as coisas entre reais e fantasiosas. O meio psicológico da criança não é caracterizado como real nem como irreal: os dois estratos são indiferenciados. Tudo se mistura em seu pensamento⁶.

Não somente a fronteira que separa o real do imaginário parece mais fluida na criança, como também aquela que delimita o eu e o opõe ao não-eu. Jean Piaget denomina *egocentrismo* essa confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o dos outros. Ele dá a este termo um sentido diferente daquele atribuído pelo senso comum: “para a linguagem corrente, o egocentrismo consiste em reduzir tudo a si, vale dizer a um eu consciente de si mesmo, ao passo que chamamos egocentrismo a indiferenciação entre o ponto de vista próprio e o dos outros, ou entre a atividade própria e as transformações do objeto”⁷. A consequência natural do egocentrismo infantil é o pensamento animista. Para Bettelheim, “Uma criança está convencida de que o animal entende e sente como ela, mesmo que não o demonstre abertamente”⁸.

Desta forma é muito natural que, na vida imaginária das crianças, animais, árvores e outros objetos ganhem vida, conversem e interajam com elas. Esta visão de mundo imaginativa e animista, apesar de oposta à lógica adulta estrita, vai ao encontro dos desejos infantis e os satisfaz.

FOTOS: DIVULGAÇÃO



A criança projeta nos seres imaginários os seus próprios problemas e desejos. Em suas brincadeiras, se comunica com eles ou até se transforma neles, mas, ao mesmo tempo, fala de si mesma. Ela trata de seus próprios conflitos projetando-os em seus jogos de faz de conta. Bettelheim também afirma que a brincadeira e a imaginação são, para a criança, além de fonte de diversão e entretenimento, uma forma de resolver e expressar as questões que ela ainda não compreende totalmente, mas que chamam a sua atenção e a perturbam⁹.

Na primeira cena do filme *Onde vivem os monstros*, Max chama sua irmã para ver o iglu que ele construiu, mas ela fala para ele ir brincar com seus amigos. Na cena seguinte, o personagem representa a sua rejeição em uma brincadeira de faz de conta, fingindo que a cerca



de madeira são pessoas. Max grita ordens para a cerca e a chuta: “Você é apenas uma cerca! Vá brincar com seus amigos cercas!”

Dentre as frustrações e conflitos pelos quais a criança passa, Morais destaca a relação de dependência da criança para com o adulto. Se a criança sente-se controlada e restrita pelos pais e outros adultos no seu dia a dia, ela, muitas vezes, buscará na brincadeira e no seu grupo de companheiros a sensação de eficácia e domínio do mundo que não possui em sua vida cotidiana¹⁰.

Ao levar esses processos psicológicos para a ficção, Carvalho afirma: “a fantasia seria um dos elementos do processo de emancipação da criança”¹¹. Segundo ela, os escritores, ao falarem do mundo imaginário das crianças com uma linguagem poética, liberam suas próprias fantasias. Dessa forma, muitas histórias infantis com intensa carga de fantástico podem ser interpretadas como uma ficção permeada de situações vividas pelas crianças, em que a fantasia corresponde ao universo real de suas existências no meio familiar e social. Nesse sentido, a fantasia não é fuga, escapismo, alienação ou negação da realidade, da mesma forma que a brincadeira de faz de conta não o é; mas sim, segundo Carvalho, um meio de permitir que os personagens se revelem, sendo a fantasia um elemento constitutivo do mundo infantil.

Muitas vezes, a própria criança tem consciência de sua fraqueza. Por isso, admira a força e a coragem dos heróis, e confessa, com frequência, que deseja ter qualidades e habilidades que não possui, sejam estas comuns ou fantásticas. Held também menciona os poderes desejados pela criança para superar suas limitações naturais, que, nesse caso, são muitas. Ela não se sente tão capaz quanto o adulto na vida real, mas no mundo fantástico pode ter as mais diversas e inverossímeis habilidades. O último poder ao qual Held se refere – e o mais importante – é o poder exercido sobre o coração do outro. Este seria o remédio para o medo da solidão e do abandono. É muitas vezes isso que ela busca ao se transportar para o seu mundo imaginário¹².

Principalmente, a criança evade-se para o mundo fantástico como forma de expressar emoções que não consegue expressar em sua realidade, como forma de resolver conflitos – sejam eles internos ou externos – que parecem muito complexos quando tenta compreendê-los segundo a lógica restrita dos adultos. Esta viagem ao “outro mundo” é, para a criança, uma investigação do seu próprio eu.

No filme em questão, Max alcança o seu mundo imaginário após uma briga com a mãe. Na cena, está chateado e enciumado, pois ela está dando atenção ao seu namorado. Max então veste uma fantasia de lobo



FOTOS: DIVULGAÇÃO

e incorpora o espírito selvagem do animal subindo na mesa, gritando e chegando a mordê-la. Nesse ponto, ela fala, exaltada: “O que há de errado com você? Você está descontrolado!” O menino responde: “Não é minha culpa!” e foge de casa. Ele vai parar no meio do mato, onde liberta todos os seus impulsos agressivos até, finalmente, se acalmar. Este é o momento da evasão de Max para o mundo fantástico. O processo é feito de forma bastante sutil: enquanto Max se aproxima de um copo d’água, a iluminação da cena muda de um tom alaranjado para o azul, passando de uma atmosfera de agressividade para uma de devaneio. A sensação de estranheza se torna ainda mais forte quando Max encontra um barco pequeno e parte, navegando com naturalidade. Nesta hora, sabemos que ele já não se encontra mais no mundo cotidiano, comum: ele se transportou para o mundo fantástico.

Outra sequência interessante é aquela em que Max conhece os monstros. Ele os espiona na floresta enquanto discutem. Um deles, Carol, destrói suas casas, enquanto os outros tentam dissuadi-lo. Ele pergunta: “Ninguém vai ficar do meu lado?” Quando nenhum monstro se manifesta a seu favor, Max resolve ajudá-lo. Ele começa também a destruir as casas, surpreendendo os monstros. Max e Carol continuam a onda de destruição, até que os outros monstros o cercam com certa hostilidade, e um deles sugere devorar o menino.

Observa-se desde o início uma relação especial entre Max e Carol. O menino identifica no monstro as suas próprias emoções. Ele vê a agressividade e a raiva, e compreende o que está por trás disso: a solidão e o abandono que ele também sente. Se compreendermos todo o mundo dos monstros como parte do imaginário infantil de Max, então o que ele faz é refletir os seus conflitos internos nessa criatura. Não só Carol, mas todos os outros monstros seriam um reflexo da

agressividade de Max. Da mesma forma que ele ameaçava devorar sua mãe, os monstros o ameaçam.

Os monstros são grandes, fortes e ameaçadores; no entanto, Max consegue convencê-los a não o devorarem, inventando supostos poderes. Ao contar sua história, sobre vikings que o atacaram em sua fortaleza de gelo (assim como os garotos mais velhos destruíram o seu iglu), Max se refere a uma situação passada, mas em sua história ele sai vencedor. No final, os monstros decidem torná-lo rei e Max assume sua posição de autoridade no mundo dos monstros. Em *Onde vivem os monstros*, Max não possui nenhuma habilidade fora do comum, mas conquista a autoridade por meio de sua história, de sua imaginação.

O seu primeiro ato é “dar início à bagunça geral”, mais uma vez reforçando a imagem de criança autêntica com seus próprios valores, livre, espontânea e selvagem. Tanto Max quanto os monstros possuem esse mesmo tipo de atitude.

No entanto, a bagunça não pode durar para sempre. Quando as coisas não parecem mais estar indo tão bem no reino de Max, Carol entra em crise. Irado e assustado, o monstro acusa Max. Diz que ele deveria ter cuidado de todos e tê-los mantido felizes, mas não conseguiu. Nesse momento, outro monstro, Douglas, intervém, revelando que Max na verdade não é rei e que rei desse tipo sequer existe: “Ele é só um menino fantasiado de lobo que finge ser rei”. Carol não aceita e avança sobre Douglas, arrancando o seu braço. Max grita para Carol, assim como a sua mãe gritava para ele: “Você está descontrolado!” O monstro parte para cima dele, furioso, com a intenção de devorá-lo.

Max compreende as ações de Carol, os seus sentimentos, mas também os daquele responsável por tomar

conta dos outros; neste caso, ele mesmo. Ele percebe que um rei não basta e deseja que os monstros também tivessem uma mãe. Este é o momento em que Max sente que gostaria de voltar para casa.

Esse processo evidencia, conforme propõe Carvalho, que Max, ao viver seus conflitos internos neste mundo fantástico, emancipou-se emocionalmente. A partir deste ponto, ele finalmente se sente à vontade para retornar para o seu mundo real, cotidiano. Sua solidão, sua raiva e, ao mesmo tempo, seu arrependimento por ter machucado a mãe fazem com que Max vá de encontro ao seu universo imaginário. Ele se transporta para um mundo fantástico para, como propõe Carvalho, vivenciar seus conflitos e ansiedades e poder, por fim, emancipar-se¹³.

Em sua fantasia encontram-se muitos elementos de sua vida cotidiana. No quarto notamos vários objetos e temas que se repetem, de alguma forma, durante sua evasão do mundo fantástico. Acontecimentos e diálogos também se repetem, como observamos na análise das sequências, o que demonstra que sua fantasia tem profunda relação com a realidade, assim como as brincadeiras infantis são baseadas em eventos e objetos do dia a dia da criança.

Os personagens dos monstros são um reflexo da imaginação e dos sentimentos de Max. Carol parece representar seus sentimentos mais intensos, sejam eles positivos ou negativos; por isso o menino parece ter uma relação mais próxima com ele. No entanto, de forma geral, todos os monstros representam o que há de mais selvagem nele (isso fica ainda mais claro se observarmos o seu nome original: *wild things*). No mundo real, Max não pode expressar essa sua agressividade, então as transplanta para um universo imaginário na forma de monstros.

Max quer abraçar a agressividade que lhe é reprimida no mundo real. Além disso, deseja criar naquela ilha o mundo perfeito com que ele e seus “súditos” sonham. Um lugar em que não haja tristeza e solidão, em que todos se divirtam o tempo todo: o sonho de toda criança. No

entanto, com o tempo, fica claro que esta é uma tarefa impossível. Cada um dos monstros tem seus desejos e necessidades, e é papel do rei conciliar as diferenças e manter todos unidos. Mas Max é só uma criança e, diferente do que contou aos monstros, não possui nenhuma habilidade sobre-humana. Ele percebe suas limitações ao mesmo tempo em que compreende os monstros e, dessa forma, a si mesmo, melhor. A partir deste momento, está pronto para voltar para o mundo real. O universo fantástico parece ter cumprido a sua função.

Spike Jonze expressa os conflitos e sentimentos de Max e seus súditos em sua estética, muitas vezes, áspera e árida. A própria construção da narrativa se dá de forma espontânea e caótica, refletindo a natureza de seus personagens não apenas na intensidade de suas angústias, mas também em suas brincadeiras, no seu prazer pela bagunça descontrolada, pela confusão. Esses são os aspectos da infância com os quais Jonze se identifica, os que ele considera mais reais, parte de seu próprio mito pessoal – o que não significa que sejam únicos. São elementos constituintes da ideia de infância autêntica que possuímos em nosso imaginário.

Provavelmente, se analisássemos a representação da infância e de seu universo fantástico em outros filmes, encontraríamos alguns aspectos em comum com os que destaquei em minha análise de *Onde vivem os monstros*, mas também outros elementos originais, valores pessoais de seus autores sobre a infância, que, ainda assim, se encaixam neste quadro de uma infância autêntica. As possibilidades são inúmeras, e, enquanto isso, este universo infantil, com suas brincadeiras, seu universo imaginativo vivo, seus devaneios fantásticos, continuará a nos cativar e fazer com que escrevamos histórias e criemos filmes na tentativa de nos aproximar deste “outro mundo”.

*** BÁRBARA ALPINO** é formada em Audiovisual pela Universidade de Brasília (UnB), servidora do Ministério da Cultura e membro da Comissão Editorial da Filme Cultura 62.



REFERÊNCIAS

1. CHOMBART DE LAUWE, Marie-José. *Um outro mundo: a infância*. Tradução de Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva, 1991.
2. JONZE, Spike; EGGERS, Dave; MCSWEENEY'S. *Heads on and we shoot: the making of Where the Wild Things Are*. Nova Iorque, NY, EUA: Harper Collins Publishers, 2009.
3. CHOMBART DE LAUWE, op. cit.
4. Ibidem.
5. Ibidem.
6. HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. - São Paulo: Summus, 1980.
7. DOLLE, J. M. *Para Compreender Piaget: uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1987, p. 28-29.
8. BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Tradução de Arlene Caetano. 21ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 68.
9. Idem.
10. MORAIS, Maria de Lima Salum. *Faz-de-conta e participação social*. In: GONÇALVES, Camila Salles (org). *Psicodrama com crianças: uma psicoterapia possível*. São Paulo: Editora Ágora, 1988.
11. CARVALHO, Neuza Ceciliato. *Fantasia e emancipação em três tempos*. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004, p. 98.
12. HELD, op. cit.
13. CARVALHO, op. cit.



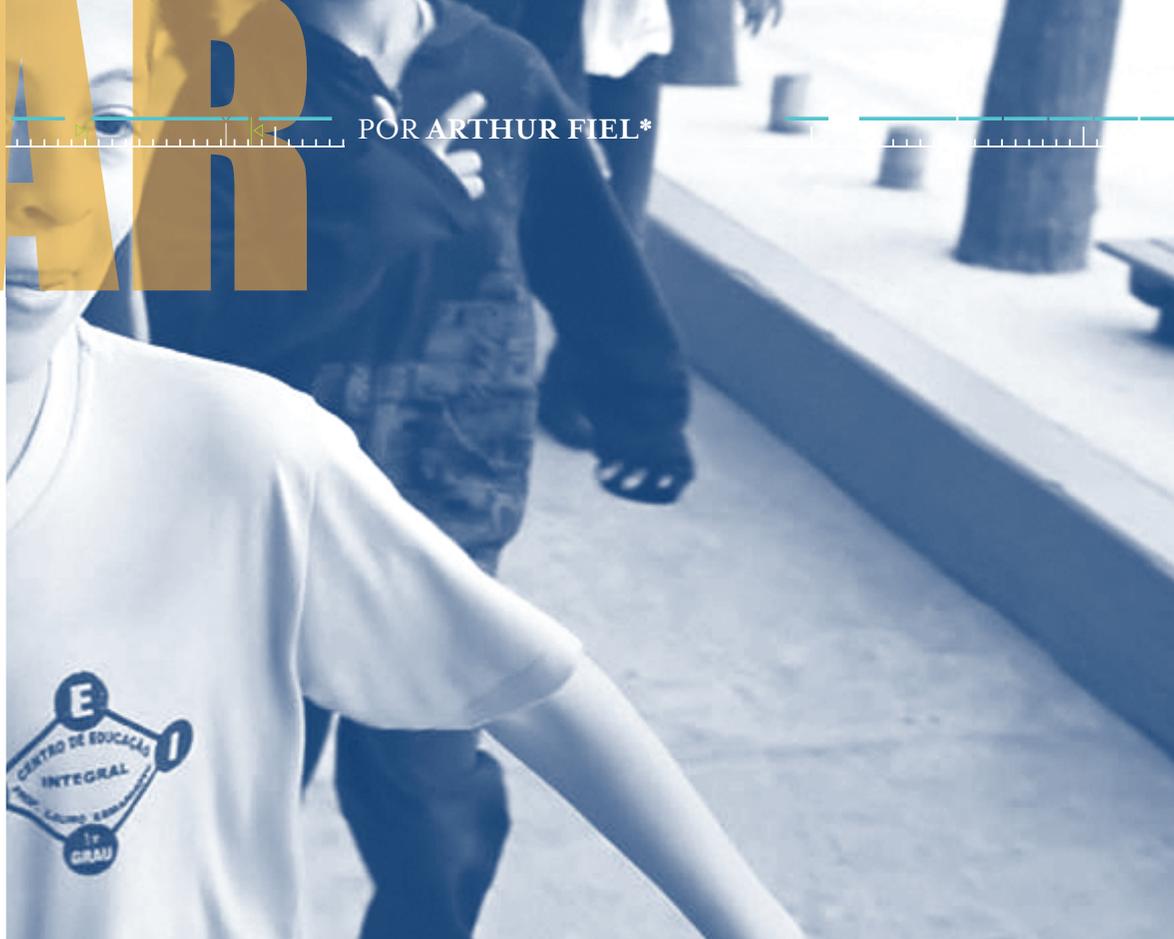
ENTRE TELAS E SABERES: O CINEMA E O MULTILETRAMENTO

O PRESENTE ARTIGO visa expor, através de um levantamento bibliográfico, a necessidade de um multiletramento no ambiente escolar, e discutir como o cinema pode contribuir para isso, sendo ele, ao mesmo tempo, um meio e também uma forma para concretizar tal prática.

É socialmente atribuído a pedagogos e, especialmente, a professores de língua portuguesa, o dever e o desafio de formar leitores. Porém, na contemporaneidade, essa prática exige do docente uma relação de grande intimidade com as novas tecnologias de informação e comunicação, as TICS, e com os meios multimidiáticos. A globalização cultural exige do educando e do educador não só o domínio de sua língua materna como também o domínio de linguagens presentes na cultura global, a exemplo do cinema e de seus desdobramentos digitais.

Para Belloni:

Os incríveis avanços técnicos em eletrônica, informática e redes vêm criando um novo campo de ação, novos processos sociais, métodos de trabalho, mudanças culturais profundas, novos métodos de



aprender e perceber o mundo (e, portanto de intervir nele), com repercussões significativas no campo da educação, a exigir transformações radicais nos métodos de ensino e nos sistemas educacionais¹.

É preciso, contudo, considerar os seguintes pressupostos: a) a leitura não se restringe apenas ao ato de juntar letras e sílabas para formar palavras, nem apenas ao ato de atribuir som à palavra escrita; ela vai além, chegando à fase de atribuição de significados, ou seja, produção de sentidos; b) desde a infância, os indivíduos possuem contato com a música, a fotografia, o cinema e outras formas de representação de mundo que possuem uma linguagem própria; c) as TICS trouxeram importantes e necessárias possibilidades de escolarização e multiletramentos. Logo, partindo desses pressupostos, cabe ao corpo escolar pensar didáticas e metodologias que contemplem as novas possibilidades de letramento.

A respeito disso, Orlandi afirma:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do

som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderia nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são alternativas. Elas se articulam. É essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno².

Multiletramentos: novas ações e adventos

O dicionário Aurélio define o termo *letramento* como: “1. Ato ou efeito de letrar(-se); 2. *Bras. Educ. Ling.* Estado ou condição de indivíduo que se utiliza da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural”³. Soares define o termo como “O estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”⁴. Logo, o significado prático de letramento está bem mais voltado à utilidade do uso da leitura e da escrita para a efetiva concretização da cidadania.

A relação cinema/educação vai muito além do campo da educação formal e escolar. O cinema é uma representação do real que precisa ser lida e compreendida.

Um novo conceito de letramento surge a partir do momento em que se percebe o predomínio de sons, imagens e outras linguagens na mídia e na cultura mundial, com as novas possibilidades pedagógicas introduzidas por elas no âmbito escolar.

É importante esclarecer que, segundo Rojo, o prefixo “multi”, quando adicionado ao termo letramento, não restringe o seu significado às múltiplas práticas de leitura e escrita. Para ela, as práticas de letramento envolvem tanto a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais quanto também a pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação⁵.

As novas linguagens, introduzidas pelo avanço tecnológico, têm caráter multissemiótico e multimodal, pois são compostas por múltiplos elementos linguísticos (verbais e não verbais) e exigem uma capacidade elevada de compreensão e significação por parte do seu público, seja ele leitor ou espectador. Dessa forma, surge a necessidade de inserir o aluno em uma nova prática de letramento, que o torne capaz de compreender com clareza as semioses dos discursos existentes.

O multiletramento torna-se, assim, uma prática necessária para a efetiva formação de sujeitos críticos, éticos, e aptos a atuar na sociedade na qual estão inseridos. Com isso, os docentes estariam contribuindo não apenas para o sucesso escolar de seus alunos, mas

também para uma prática social pautada na conectabilidade e interatividade exigidas pela cultura vigente.

O cinema em sala de aula: luz, câmera, educação

A experiência cinematográfica precisa ser melhor aproveitada na escola, pois, desde o seu surgimento, o cinema tem sido usado como uma forma de educar e instruir. Contudo, a relação cinema/educação vai muito além do campo da educação formal e escolar. O cinema é uma representação do real que precisa ser lida e compreendida.

É nesse sentido que se percebe o quão necessária é a atuação da escola na formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel social. Para Franco, a escola “não deve competir com a mídia, mas travar com ela um jogo dialético”⁶. Outro fato que não pode ser desprezado é a ludicidade dos meios audiovisuais e o encantamento que estes provocam em seu espectador.

A respeito disso, Moran afirma:

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprendem a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo, a si mesmo – a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, tocando as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga – é feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa

– aprendemos vendo as estórias dos outros e as estórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta – sem precisar fazer esforço⁷.

Ao utilizar-se do cinema em sala de aula, o professor alia à sua metodologia o componente lúdico. Porém, tal prática exige do docente um conhecimento prévio da linguagem cinematográfica. Logo, um filme não deve ser exposto de forma meramente ilustrativa. Faz-se, então, necessária uma metodologia que vise à educação do olhar.

Para Napolitano:

A sala de aula já vem incorporando e sofrendo a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém, é preciso ver que esses meios podem ser considerados como salas de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos; que eles dependem de uma pedagogia crítica e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural⁸.

Morin, ao estudar os mecanismos da cognição humana, com os quais o homem abstrai a realidade para representá-la no pensamento, identifica um processo psicológico de projeção/identificação na relação que o espectador estabelece com as imagens cinematográficas⁹.



O fim do recreio

Sobre isso, Araujo e Voss afirmam:

A linguagem cinematográfica é exemplar para demonstrar como o processo cognitivo acontece, especialmente para a relação ensino e aprendizagem em sala de aula. Esse processo é a base para um conhecimento que reconhece no outro um compartilhar de sentimentos, afetos, emoções, necessidades vitais, etc., dado justamente o realismo imaginário, que institui a linguagem cinematográfica. É por isso que o cinema, por manipular psicologicamente o espectador, provoca tais processos e pode se constituir, pedagogicamente, em um acionador cognitivo, para consolidar, gramatical e semanticamente, o aprendizado de um idioma que extrapola a mera memorização de palavras e expressões linguísticas¹⁰.

Propõe-se, então, o cinema como uma forma de multiletramento devido às semioses de seu discurso, que favorece aos alunos um processo de identificação e projeção da experiência audiovisual, com capacidade de acionar um melhor processo cognitivo, possibilitando a aprendizagem não somente de uma língua, mas de valores e culturas representadas em tela.

Considerações finais: a criança, o cinema e o objetivo da formação

Sabe-se que a prática tradicional do ensino da leitura tende a abafar o aprendiz, tornando a leitura de textos literários demasiadamente cansativa para jovens que possuem, ao alcance das mãos, dispositivos capazes de responder, em segundos, aos questionamentos que

um livro lhes transmitiria em muitas páginas. Logo, formar um leitor hoje é um desafio que extrapola o ambiente escolar. O desafio é incentivá-lo a fazer uso da leitura e da escrita de forma que estas lhe propiciem uma prática cidadã consciente e crítica.

Sugere-se aqui uma forma eficiente de (multi)letramento que favoreça o exercício de leitura com qualidade, tornando esta prática um ato prazeroso. Pois acreditamos que “ninguém começa lendo as palavras, porque antes da palavra o que a gente tem pra ler à disposição da gente é o mundo” (Paulo Freire)¹¹.

Para atingir tal objetivo sugere-se a utilização de filmes como recurso didático, fazendo com que o aluno desenvolva uma educação do olhar que o torne um sujeito crítico e capaz de compreender e associar seus novos saberes à sua vida cotidiana.

Texto selecionado no Edital Filme Cultura Edição 62

** ARTHUR FIEL é roteirista e pesquisador de narrativas infanto-juvenis. Licenciado em Letras e literaturas de língua portuguesa, é também graduando de Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal Fluminense - UFF.*

REFERÊNCIAS

1. BELLONI, M.L. *Mídia-educação ou comunicação educacional?: campo novo de teoria e prática*. In: ____ (org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 30.
2. ORLANDI, Eni. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000, p. 40.
3. FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.
4. SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.
5. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 40.
6. apud PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro*. São Paulo: Papyrus, 1996, p. 274.
7. MORAN, José Manuel. *Desafios na comunicação pessoal*. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 162-166. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/midias_educ.pdf> Acesso em: 03/05/2015.
8. NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 89.
9. apud ARAUJO, Alda Regina de; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. *Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa*. *Conexão: comunicação e cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/117>>. Acesso em: 26/03/2015.
10. Idem.
11. Paulo Freire contemporâneo. Direção de Moacir Gadotti. [S.l.]: Produção de TV Escola e Olhar imaginário, 2006. (53min'). Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/especiais-diversos-paulo-freire-contemporaneo>>. Acesso em: 10/05/2015.





CARLA CAMURATI

SÓCIA-FUNDADORA DA COPACABANA *Filmes e Produções, dirigiu quatro longas-metragens, dentre eles Carlota Joaquina, princesa do Brasil, marco da retomada do cinema brasileiro. Em 2001, começa a dirigir óperas e, em 2007, recebe o convite para assumir a presidência do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Durante esse período, coordena o restauro do Theatro para seu centenário. Em 2014, é convidada para desenhar a programação Cultura dos Jogos Olímpicos e, em 2015, deixa o Theatro para assumir a diretoria cultural dos Jogos Olímpicos Rio 2016.*

Carla Camurati viveu uma premiada carreira como atriz de cinema e televisão nos anos 1980, seguindo sua carreira no audiovisual como diretora, produtora, roteirista e distribuidora. Destaca-se na área de política cultural e organização de eventos, tendo sido uma das fundadoras da Academia Brasileira de Cinema.

Com 14 edições realizadas, o FICI já exibiu mais de 900 filmes, alcançando a marca de mais de 1,5 milhão de espectadores e apresentando curtas, médias e longas-metragens brasileiros e internacionais, além de mostras especiais, oficinas e debates. A 15ª edição está prevista para acontecer em 7 cidades, entre 1º de setembro e 22 de outubro de 2017.

INFÂNCIA COM CINEMA

FIQUEI MUITO FELIZ ao escrever um texto sobre o cinema e a infância para esta edição da Filme Cultura! Primeiro, a minha alegria era saber que ela estava sendo reeditada; segundo, que esse número 62 seria dedicado à relação – mais mágica do que lógica – entre cinema e infância.

A escala das imagens na sala de cinema dá a sensação de que tudo é verdade. Naquele escurinho, ainda pequeno na cadeira, imerso num mundo de sons e imagens tão reais que, sem sentir, você vira parte dele. Com o cinema, você se alegra, se comove e chora por histórias que nunca viveu! Desde cedo me apaixonei por ele. Meu primeiro filme na sala de cinema foi *O mágico de Oz*. Eu tinha seis anos e a mãe da minha melhor amiga nos levou para conhecer os encantos da sétima arte. No fundo, ela também estava excitadíssima para ver a reprise do filme, que havia adorado quando era menina.

Infelizmente, guardo, desse dia, apenas dois momentos, intercalados por uma elipse de tempo da qual não me lembro de nada. Vejo claramente a cena na qual Dorothy cai adormecida num tapete de flores, a Bruxa do Leste se prepara para pegar a pobrezinha... e eu, nesse instante, num pulo, saio da minha cadeira e corro, gritando, em direção à tela: “Acorda Dorothy!!! Acorda!!! Cuidaaaaado!”

E aí, num corte seco, sem me lembrar de quem me tirou da sala de projeção, me vejo sentada no saguão do cinema, soluçando, bebendo um copo de água com açúcar para acalmar meu coração agitado. Me recordo também do gosto salgado das lágrimas que escorriam pelo meu rosto.

“Eu só queria saber se ela tinha acordado.” Dona Dayse, mãe da minha amiga, que a essa altura já devia estar bem arrependida de ter me levado ao cinema, dizia: “Calma, Carla, calma, é tudo mentira, não existe essa

Bruxa do Leste, eu juro.” Como as palavras pareciam não fazer efeito naquele momento, acabamos por deixar o cinema sem ver o fim do filme.

Na minha família, ficaram todos convencidos de que eu ainda não tinha maturidade para ir ao cinema, pois não conseguia entender que um filme era apenas um filme e não uma realidade paralela, na qual era só entrar tela adentro! Eu fui saber o final da história com quase oito anos, quando, enfim, pude saborear o filme. Aos oito, eu já havia entendido que, infelizmente, não adiantava correr para a tela...

Como minha paixão por cinema não parava de crescer, ganhei de presente, num Natal, um projetor de galalite que vinha com três filmes desenhados e alguns rolos de papel bem fininho, branco, para fazer meu próprio filme! Minha vida era uma festa só! Passava horas a desenhar cuidadosamente naqueles rolinhos. Depois, o melhor da brincadeira era apagar a luz do quarto e ficar escolhendo o tamanho da tela, aproximando e afastando o projetor da parede e, então, começar minha sessão de exibição.

Um caso de amor sério que tive foi com o filme *Meu pé de laranja lima*, adaptação do romance de José Mauro de Vasconcelos, que contava a história da amizade entre o menino Zezé e um pé de laranja lima. Acho que assisti ao filme umas cinco vezes! Já não havia na família ninguém disposto a ir comigo ao cinema mais uma vez, e o pior é que eu chorava muito vendo o filme. Eu já sabia o que ia acontecer, mas continuava me emocionando. Primeiro, com a morte do Portuga, um personagem idoso, grande amigo de Zezé, o protagonista. Depois, com o próprio Zezé, de cama, doente porque o pé de laranja lima havia sido cortado. Tive uma identificação imediata com o personagem de Zezé, e pude sentir no fundo do coração todas as dores que ele sentia. Essa história me fez conhecer, talvez, o mais difícil dos sentimentos, que é o de perder as coisas e as pessoas que amamos.



FICI em Natal

O cinema é uma ferramenta singular para a educação: a cada dia, mais e mais, a comunicação é feita através de imagens. São muitas as telas, por toda a parte e de todos os tamanhos, exercendo diversas funções. E, nesse momento, surge sempre aquele medo de que o cinema vai acabar. Esse medo aconteceu primeiro quando surgiu a TV, depois com o VHS, DVD e, agora, com a internet. Só que a mãe de todas as telas sobreviveu, resistiu e venceu: muitos dos novos formatos, na verdade, fortalecem o cinema! O melhor é que junto com as novas telas veio a possibilidade de novas e pequenas câmeras, com um mundo de jovens cineastas cheios de ideias na cabeça para esses novos modelos de produção.

Ao realizar o FICI - Festival Internacional de Cinema Infantil, eu tinha certeza de que iria ser muito saboroso esse encontro anual do cinema com o público infantil, principalmente para essa geração que já nasceu assistindo a vídeos e filmes nos celulares e na internet.

Mas, com tantas telas disponíveis, por que um festival de cinema para crianças é, ainda, tão importante? Porque filmes podem influenciar quando somos impactados e nos fazem refletir; e é isso que queremos fazer com as nossas crianças: convidá-las à diversão e à reflexão.

Mas há alguns “porquês” a mais:

PORQUE HÁ, no cinema, o poder de comunicação universal através da dramaticidade das imagens;

PORQUE ESTA é uma fonte de entretenimento popular inesgotável e inigualável;

PORQUE HÁ nele um elemento educativo que pode ser mais poderoso do que os meios pedagógicos tradicionais;

PORQUE A IMAGEM animada une o real e o imaginário; e

PORQUE É fascinante entrelaçar culturas e descobrir situações inéditas e pontos em comum.

No Brasil, segundo o IBGE, temos 29 milhões de crianças com idades de 0 a 9 anos, e 45 milhões entre 10 e 19 anos. Um estudo da Associação Abrinq complementa esses dados com a informação de que 26 milhões de crianças no Brasil vivem na pobreza, sendo que 3,9 milhões vivem em favelas. Hoje, a emissora de TV mais importante do país não tem nenhuma programação dedicada à infância em sua grade, e existem poucas salas de cinema em nosso território, o que quer dizer que um número enorme das nossas crianças não tem acesso à sétima arte.

Neste ano estamos comemorando 15 anos do FICI, uma parceria nossa com a rede Cinemark que, por sua vez, comemora 20 anos de presença no Brasil. Já tivemos, no nosso festival, mais de 1,6 milhão de ingressos vendidos, com mais de 950 filmes exibidos. Nossa programação quer apresentar a maior diversidade de linguagens e gêneros, estimulando a imaginação das crianças.

O festival acontece durante 10 dias em cada cidade e, nos finais de semana, a programação é pensada para ser saboreada como um programa familiar: no saguão, brincadeiras com bolas gigantes e oficinas de animação convidam os pais a se divertir com suas crianças enquanto esperam as sessões. Na programação, temos filmes de mais de 20 nacionalidades, com faixas etárias sugeridas de acordo com o conteúdo e sessões especiais, como a de dublagem ao vivo, ou pré-estreias nacionais e internacionais.

Durante a semana, o nosso projeto social A Tela na Sala de Aula realiza sessões para crianças e jovens de 6 a 17 anos das escolas da rede pública de ensino. Utilizamos o conteúdo dos filmes para atender aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da



FOTO: TIAGO LIMA

FICI em Natal

Educação, desenvolvendo atividades orais e escritas. Às sextas-feiras, temos três sessões especiais interativas para as escolas e para o público em geral:

O PEQUENO CIENTISTA, na qual um cientista convidado assiste ao filme com as crianças e, de posse de um microfone, vai fazendo comentários durante a sessão, explicando pequenos fatos, sublinhando algum acontecimento, criando uma sessão eletrizante e divertida;

O PEQUENO JORNALISTA, em que um jornalista convidado explica, após a sessão, como é o seu trabalho e que conteúdo ele gera a partir de um filme – uma entrevista, uma matéria ou uma crítica, analisando o trabalho dos profissionais envolvidos; e

NOVOS JOVENS, na qual escolhemos filmes de outros países, que abordam sentimentos e histórias da adolescência que tenham paralelo com a nossa realidade. Encerrado o filme, há debates conduzidos pela nossa coordenadora pedagógica, Lília Levy, e um convidado. Já tivemos a participação de autores como Guti Fraga e Thalita Rebouças, entre outros. É fascinante entrelaçar culturas na companhia de adolescentes; os debates são, muitas vezes, bastante contundentes!

Durante o FICI temos também o Fórum Pensar a Infância, para o qual convidamos cineastas, educadores e gestores públicos para refletir e ajudar a construir um audiovisual sólido para a infância brasileira.

No Brasil, nos preocupamos pouco com a infância, se compararmos a outros países como a Dinamarca e a Finlândia, que investem um quarto do montante dedicado ao audiovisual para aquele voltado para crianças e jovens. França e Argentina já investem em introduzir o cinema no currículo escolar. Essas e muitas outras experiências nascem no mundo e podem ser plantadas aqui! E é por isso que estamos há 15 anos renovando o nosso prazer de cada vez exibir filmes melhores.

E, assim, eu e a minha parceira, Carla Esmeralda, seguimos, felizes, nos dedicando a olhar, iluminar e pensar o audiovisual infantil, construindo sessões especiais para fruir o cinema aliado à educação. Com a certeza de que esse é um belo caminho, porque cinema é a maior diversão!

CARLA CAMURATI é diretora do Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI).

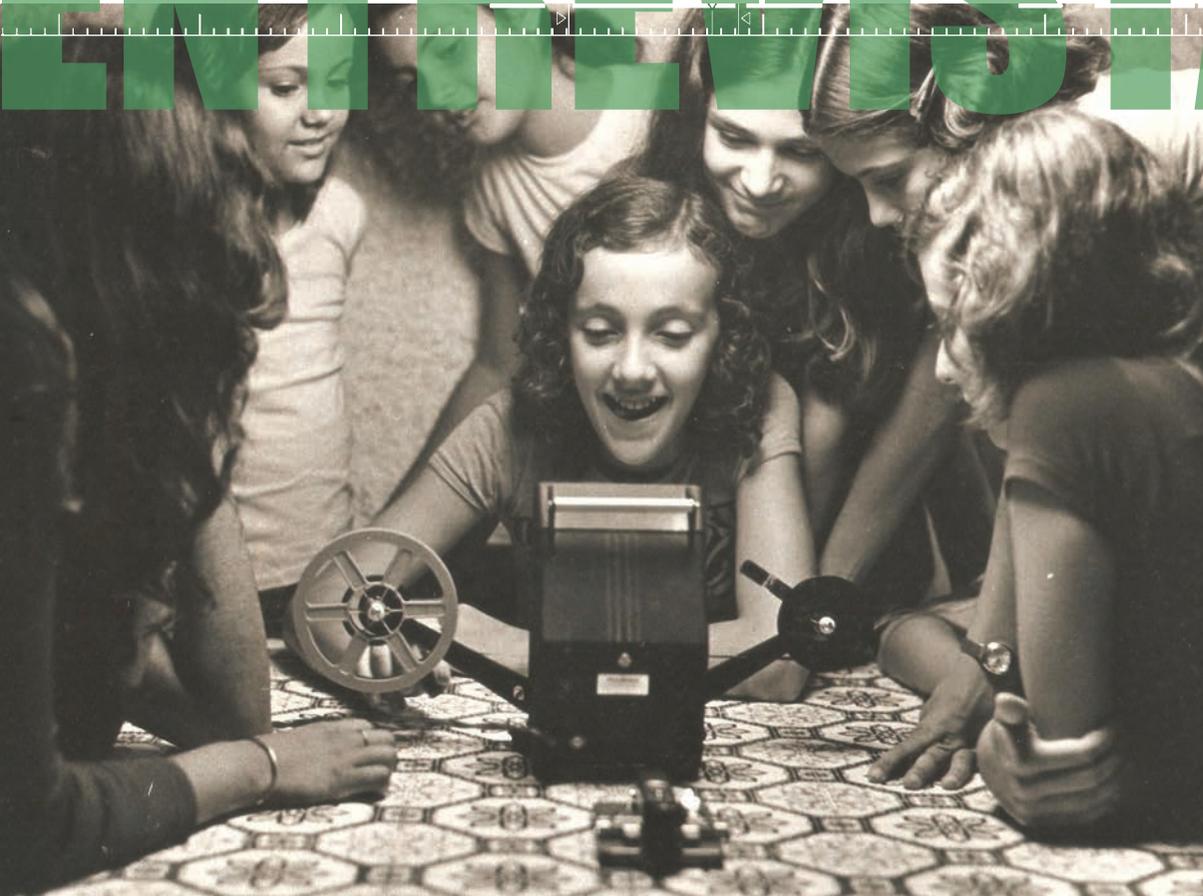


FOTO: DIVULGAÇÃO

Alunos montando uma câmera Super 8 (1972)

CINEDUC E MARIALVA MONTEIRO:

QUARENTA E SETE ANOS DE CINEMA PARA CRIANÇAS E JOVENS NO BRASIL

O CINEDUC FOI CRIADO no Rio de Janeiro (RJ) em 1970, por Marialva Monteiro, para aproximar crianças e adolescentes da linguagem do cinema, levando reflexões sobre filmes e suas mensagens. Natural de Salvador (BA), Marialva morou por 40 anos no Rio de Janeiro e há nove reside em Ilhéus (BA).

Quando jovem, durante a ditadura militar, frequentava o cineclube Macunaíma, no Rio. Ela conta que morria de medo de algum militar entrar nas sessões com ordem de prisão. Formada em Filosofia pela PUC, fez parte, durante a faculdade, do GEC (Grupo de Estudos Cinematográficos da União Metropolitana dos Estudantes) e descobriu um curso de cinema ligado à PUC na ASA (Ação Social Diocesana). Foi ali que conheceu o professor Ronald Monteiro, com quem acabou se casando.

Marialva abre as portas da sua casa e da sua vida para uma entrevista sobre a paixão pelo cinema, pelas crianças e pela educação.

FILMECULTURA Existe alguma relação dos trabalhos de Humberto Mauro com a criação do *Cineduc*?

MARIALVA MONTEIRO Não. Porque a gente não trabalha com o cinema educativo. Trabalhamos com o cinema de ficção, com o estímulo para entender a sua linguagem.

Como começou o *Cineduc*?

Começou com um projeto criado por Luís Campos Martínez, um cubano que saiu do país fugido do governo Batista e foi para o Equador. Ele criou um projeto chamado *Plan Deni*, de *Plano de Niños*. Este projeto visava levar o cinema para a escola. Martínez dizia que tão importante quanto aprender a ler é aprender a ver, e que isto deveria começar desde pequeno, com a formação da linguagem do cinema na infância. Ele morava em Quito, no Equador, e foi convidado pela arquidiocese a dar uma palestra em Lima, no Peru. Foi quando eu o conheci, em dezembro de 1969. Nessa época, eu trabalhava como voluntária na CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), no Rio de Janeiro, e já estava muito ligada ao cinema, à infância e à educação. Quando voltei para o Brasil, pensei em formar um *Plan Deni* aqui. Uruguai, Bolívia, Paraguai, República Dominicana e Peru também se interessaram. A CNBB convidou Martínez, que veio no início de 1970. Ele era muito enfático no que se refere à questão do cinema e subdesenvolvimento. Sendo de um país sul-americano, recebemos influências e estereótipos do cinema americano, do cinema europeu e, como receptores, não sabemos muito nos defender em relação a isso. O projeto era, então, para criar um receptor latino-americano que se protegesse dessa linguagem colonizadora. A ideia dele era bem de esquerda.

E isto em 1969, imagine isto...

Eu comecei a me empolgar para fazer um projeto igual aqui no Brasil. Então, comecei a criar o projeto a partir da CNBB/RJ com o nome de *Cineduc*, *cinema e educação*. Fizemos um intercâmbio com os países da América Latina que começaram o projeto na mesma

época, como Bolívia, Paraguai, Uruguai e República Dominicana. Tinha uma coordenadora do projeto para a América Latina, a América Penichet, da arquidiocese de Lima, no Peru, que organizava encontros no Peru e no Uruguai. Eu viajava para fazer o intercâmbio e para formar possíveis professores do projeto. Hoje, só o Brasil e o Uruguai continuam. O *Plan Deni* lá em Montevideu e o *Cineduc* aqui.

Em 1980 o *Cineduc* foi reconhecido como instituição de serviço público.

Exatamente. No início, estávamos ligados à CNBB. Quando eles foram para Brasília, tivemos que nos virar e arranjar uma sede.



Primeira cartilha do Cineduc (1974)



FOTOS: DIVULGAÇÃO

Marialva Monteiro



Congresso em Lima, Peru, onde tudo começou (1969)

E em quais espaços o *Cineduc* começou a trabalhar?

O *Cineduc* começou a trabalhar diretamente nas escolas. No início, com as escolas católicas, por causa da CNBB; depois ampliamos o projeto para outras escolas. Naquela época, tinha muita educação artística na escola, e o cinema entrava assim. Então, a gente tinha um campo incrível dentro do horário escolar. No início, eram 1.200 alunos que pagavam para o projeto, fora da mensalidade da própria escola. Era o que mantinha o *Cineduc*, ele era autossustentável por causa disso. Ou a escola pagava (a diretoria) ou os pais pagavam. Era uma opção entre as aulas extras, como inglês ou balé.

Como era a parte prática do recebimento dos filmes: de onde eles vinham, como vocês conseguiam e tinham acesso a este material?

Os consulados dos países estrangeiros, no Rio de Janeiro, possuíam filmotecas. Eram filmes em 16mm, então a gente pegava emprestado gratuitamente deles, como os da Holanda, Alemanha, Estados Unidos, China, Japão, França. A maioria eram curtas-metragens, você pegava as latas. Nós tínhamos projetores de 16 mm. A gente também usava longas-metragens alugados de distribuidoras. As escolas também iam aos cinemas e, depois, o filme era trabalhado na sala de aula.

E como é que vocês adquiriram o primeiro projetor?

No projeto do *Plan Deni*, a América (Penichet) fez um pedido a uma instituição da igreja católica, que forneceu recursos. Como tínhamos também as mensalidades, ficamos com dois projetores de 16mm. Mas muitas das escolas tinham projetores que conseguiram a partir de um convênio do MEC com o *USAID*, dos Estados Unidos. Foi a época em que Humberto Mauro trabalhava no INC (Instituto Nacional de Cinema). Mauro estimulou muito o uso do cinema na sala de aula. E também tinha Gustavo Capanema, Roquette Pinto; naquela época houve muito estímulo a esse tipo de ideia.

Existe uma dificuldade de diálogo sobre cinema para jovens de hoje em dia, devido ao excesso de informações e de filmes na televisão e na internet? Isso afeta um pouco o trabalho com as novas gerações?

Eu acho que não. Eu acho que a criança hoje em dia está até mais aguçada com relação a essa visão. A gente oferece oficinas para as crianças fazerem filmes com o

mais os pioneiros nessa área. Tudo está mais caro para se trabalhar. As câmeras ficam cada vez mais sofisticadas. Não temos ajuda permanente de nenhum organismo governamental. A gente vive de projetos, algumas vezes bancados por patrocinadores. Mas continuo achando que o *Cineduc* tem um diferencial, pois temos uma pedagogia, uma metodologia libertadora.

Eu acho que a formação do professor ou monitor é muito importante. Teve uma época em que o Cineduc se dedicou só a isso: formação dos formadores.

celular, e eles fazem muito bem. Mas eu acho que a formação do professor – ou monitor – é que é muito importante. Teve uma época em que o *Cineduc* se dedicou só a isso: formação dos formadores. Porque ele tem que chegar lá antes do filme começar, passar o título do filme, diretor etc. Na hora em que acaba o filme, ele tem que saber provocar o debate. Começa com as questões mais simples: “Qual era a cor da camisa do menino, do ator do filme?” E por aí vai. Lembro muito de um curta-metragem que eu usava bastante, *Velha história*, que era uma poesia de Mário Quintana, narrada por Marco Nanini. Um homem pesca um peixinho, mas fica com pena dele e tira o anzol do bichinho, e bota iodo para curar a sua boca e começa a viver com ele. No final, ele diz assim: “Eu não posso ficar toda a vida com você, tirar você da sua mãe, da sua tia solteira”. Quando ele devolve o peixe à água, o peixinho morre. Esse filme provoca um debate que você não pode imaginar! A maioria das crianças percebe mais questões que os adultos. A provocação é fundamental.

O Cineduc cresceu muito, oferece oficinas e é solicitado por mostras e festivais. Como ele consegue andar com autonomia hoje em dia?

A gente hoje está com muita dificuldade, não somos

Qual sua perspectiva para o futuro com relação ao Cineduc, que já completou 47 anos? Como o trabalho pode ser continuado por mais 20 ou 30 anos?

Tem várias pessoas fazendo o que nós fazemos. A diferença é que nós fazemos um pouquinho melhor. É chato falar isso: um pouquinho melhor. Mas é porque a gente se preocupa muito com a questão do espectador, porque o *Cineduc* se originou dessa proposta humanista. A gente, por exemplo, tem uma participação enorme nos festivais, como a Mostra Geração, que acontece há 20 anos dentro do Festival do Rio e elege filmes voltados para os valores humanos. Lá também tem uma sessão, a Vídeo Fórum, com vídeos feitos pelos jovens e discussão sobre cada um. Tem a sessão para educadores também. Eu acho que o futuro do *Cineduc* vai depender muito de a gente se adaptar às novas mídias.

Texto selecionado no Edital Filme Cultura Edição 62

*** FABRÍCIO PERSA** é graduado em Comunicação Social - Jornalismo (2012) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua como jornalista, assessor, videomaker, designer gráfico, editor de vídeo, produtor cultural e captador de recursos para projetos de cinema.

AS POSSIBILIDADES DO CINEMA NA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

A APROXIMAÇÃO DO CINEMA com a educação, sobretudo a escolar, ganha relevância e pertinência neste século XXI, dentro de um movimento de reflexão e transformação sociocultural. Seguindo um desenvolvimento guiado pelos valores do que chamamos cultura moderna, na qual a ciência, a razão e a disciplina apareceram como a base de sustentação do desenvolvimento e do Estado Moderno, a escola se organizou como um laboratório, comprometida em disciplinar os corpos e as mentes, como nos descreveu Foucault, em *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões (Petrópolis: Vozes, 1997).

Este projeto educacional escolar moderno sempre apresentou problemas, mas era de certa forma adequado a – e sustentado por – uma minoria que vivia de acordo com esses referenciais racionalistas e cientificistas: uma população que julgava colher os frutos da cultura moderna e de seus parceiros, o capitalismo e a tecnociência.

Contudo, chegamos à segunda década do século XXI imersos em uma grave crise mundial, que parece expor os limites do capitalismo e da educação moderna. No Brasil, alcançamos a universalização da escola no que se refere aos primeiros anos da escolarização, mas, ao mesmo tempo, nunca antes a escola esteve tão desacreditada e sem sentido. Esta crise não se restringe ao Brasil – é mundial – e buscamos entendê-la e solucioná-la. Cremos que uma das pistas a serem seguidas nessa reflexão é aquela que nos permite circunscrever os limites da cultura moderna como sendo uma cultura possível dentro de referências socio-históricas localizáveis, e não como a cultura mais evoluída e universal.

Seguindo essa pista, podemos nos lembrar de que educação e escola não são sinônimos, mas que a segunda é uma das modalidades da primeira. Assim, percebemos que a escola não é um elemento universal, tampouco natural, na história da humanidade, mas que a educação é,

sim, um elemento constituinte e identificador da humanidade. E esta educação não escolar é composta por trocas e produções culturais, simbólicas e linguísticas mais amplas. Desde que se tem registro, a humanidade canta, dança, pinta... Faz de seu corpo e seus sentidos instrumentos de comunicação e partilha de conhecimentos que envolvem experiências e afetos – conhecimentos espessos, intensos ou marcados e encarnados, para tomarmos um termo utilizado por Haraway, em *Saberes localizados*: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial (Cadernos Pagu, v. 5, p. 7-41, 1995). Nesse sentido, a escola aparece como elemento recente e artificialmente produzido como natural no que diz respeito à educação. Ao apostar na razão e em uma ciência normatizadora, em busca de discursos e leis universais, a escola produziu uma educação cada vez mais distante do corpo, do afeto e da experiência, fazendo com que, no mesmo movimento de sua expansão, sua falta de sentido também se ampliasse.

No que se refere à América Latina, nossa história de conflitos com – e dominação pela – cultura europeia parece encarnar essa tensão entre *educação* e *educação escolar moderna*, sendo a segunda uma visão reducionista e violenta da primeira. E, por isso mesmo, retomar as produções artísticas, culturais e cinematográficas como material privilegiado da educação nos aproxima de outra história, agora com nossas referências, nossos corpos, afetos, valores e escolhas. Uma educação assim também permitiria que pudéssemos criar política e, economicamente, referências e escolhas fortalecidas localmente, de modo a dialogarmos no cenário global em outras bases.

Fazer as artes, e entre elas o cinema, integrarem a educação escolar, nos parece um caminho de volta para casa, pois são elas que nos educam de forma ampla desde sempre. A mesma criança que fracassa na escola está atualizada sobre as músicas e danças que

compõem seu universo de trocas mais diretas. Está na produção e experimentação artística em contextos intencionais de educação a possibilidade de alcançar um projeto educacional que dialogue com os coletivos locais e globais que o século XXI nos apresenta, construindo-se de forma mais consistente. Se estas experiências artísticas e cinematográficas puderem acontecer num contexto no qual a crítica, a razão e a universalidade escolar se apresentem como ampliação – em vez de restrição – de horizontes, poderemos contar com uma produção cultural refletida e crítica, de alta qualidade política e existencial.

experimentemos sentidos e valores mais duradouros e para que consigamos fazer escolhas mais refletidas e críticas. Entendemos que o contemporâneo aparece aqui já como esta convivência de demandas temporais que precisam ser compatibilizadas: um tempo biológico, orgânico (de longa duração), um tempo socio-histórico (de média duração) e um tempo digital (instantâneo, real). Cremos que a marca da humanidade está em compatibilizar esses tempos e que as artes, dentre elas o cinema, são os instrumentos privilegiados para esta compatibilização, como defenderemos mais adiante. No entanto, temos tentado – ou temos sido levados a

O cinema nos permite criar um modo de relação com o mundo que nos remete aos modos de produzir conhecimento: por descoberta e por invenção.

Não se trata, portanto, de desvalorizar a escola e indicá-la como elemento estranho, a ser banido. Ao contrário, se a humanidade passou pela modernidade, ela de alguma forma nos compõe e deve ser pensada. Acontece que chegamos ao século XXI devido aos avanços tecnocientíficos forjados na modernidade. Rompendo com os referenciais desta cultura e nos permitindo ou nos exigindo testar outra nomenclatura para falar da cultura, adotamos o termo *contemporânea* – em diferenciação à modernidade. Escolhemos este termo por ele indicar uma convivência de tempos que nos permite incluir a modernidade no contexto atual.

Neste cenário contemporâneo, alguns elementos nos afastam da modernidade, outros agravam suas questões. A aceleração, a globalização e a virtualização provocadas e promovidas pelas dinâmicas digitais têm criado dificuldades para que desenvolvamos uma experiência coletiva de pertencimento, para que

– privilegiar a dimensão temporal da tecnologia digital, colocando-nos numa deriva maquínica que parece, muitas vezes, reduzir mais do que ampliar as potencialidades humanas.

Mas estão também nessa dinâmica contemporânea outras pistas que podemos seguir para pensarmos um projeto educacional no qual as artes possam novamente ocupar o lugar de agentes de inclusão e produção de coletividades, no qual os indivíduos humanos possam exercer suas singularidades e suas subjetividades, em uma socialização ampla e plena.

As mesmas aceleração, globalização e virtualização permitiram que vivenciássemos trocas e interações, equilibrando forças entre os indivíduos e a sociedade, e tornando mais simétricas e intercambiáveis as posições de produtor e receptor nas relações de comunicação. Em uma experiência de tempo instantânea e pontual como

as que experimentamos na fragmentação da rede, o sentido individual e o sentido do presente são valorizados, e a sustentação de hierarquias e poderes garantidos pelo tempo e pela tradição perdem força.

Aqui, o cinema surge como a grande arte capaz de promover a compatibilização temporal da qual estamos falando, sobretudo em sua atuação no território educacional escolar. Benjamin, em *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (Porto Alegre: Zouk, 2012), nos indica uma outra pista a seguir nessa construção, quando analisa, ainda nos anos 1930, a fotografia e o cinema como elementos da passagem da obra de arte aurática para a obra de arte marcada pela reprodutibilidade técnica. O autor já aproxima o cinema de uma velocidade que, ao longo do século XX, somente se agrava até a vigência do tempo real digital – digital que, aliás, será a materialidade do cinema e da fotografia no século XXI. E é nessa condição de fronteira e encontro entre humanos, máquinas, linguagens e símbolos que o cinema pode compatibilizar os tempos contemporâneos e colaborar para uma educação em outra dimensão política.

Em seu ensaio *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono* (São Paulo: Cosac Naify, 2014), Jonathan Crary descreve como a subsunção dos ritmos humanos ao ritmo do tecnocapitalismo digital coloca em risco o que até o momento temos nomeado e identificado como sendo ser humano, e destaca que o futuro possível para a humanidade em risco estaria em ela ainda ser capaz de produzir sonhos e imagens coletivas, que ampliem as experiências de tempo para além e aquém do ininterrupto fluxo 24 horas por dia, 7 dias por semana.

O cinema na escola traz a novidade e a velocidade digital para poder parar, olhar, escolher, pensar, analisar. O cinema na escola traz a unidade do filme para fragmentá-la em planos, sequências, estilos, temas, argumentos e escolhas. E quando vamos filmar, partimos de elementos distintos para construir uma unidade. Des-

cobrimos o quanto de demora há em um minuto, um segundo de material filmado. O cinema na escola traz uma série de objetos e máquinas, filmadoras, microfones, telas, em torno das quais humanos, professores e alunos, agora se unem pela criação de algo novo, pela discussão de algo histórico, o seu sentido atual. Unidos em uma relação horizontalizada, negociada, distribuída por espaços escolares sem as marcações de obediência e poder das salas de aula. O cinema na escola traz o coletivo e o individual compatibilizados, pois um filme é feito por muitos e para muitos, mas cada um tem sua função e papel, e é pelo bom desempenho individual que a obra coletiva se torna técnica e simbolicamente plena. O cinema na escola traz os corpos ao trabalho, o olho da razão e o olho orgânico biológico. E o cinema nacional traz os corpos e olhares do meu lugar, do meu povo, daqueles que sou eu e não eu, daqueles que já fui e dos que posso ser. O cinema na escola nos permite conhecer localmente e globalmente a mim, minha turma, meu professor, minha escola e meu mundo, que é tão grande quanto as lentes e os filmes me permitirem alcançar.

Texto selecionado no Edital Filme Cultura Edição 62

***ALINE VERISSIMO MONTEIRO** é professora adjunta de Psicologia da Educação da FE/UFRJ, coordenadora do projeto ITEC - Imagem, Texto e Educação Contemporânea (LISE/FE/UFRJ) e vice-coordenadora do Lecav - Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (FE/UFRJ). É psicóloga pelo IP/UFRJ, licenciada em Psicologia pela FE/UFRJ e mestre e doutora em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ.



FOTO: GUILHERME LUND

7º Festival Escolar de Cinema - 2015

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL: A INFÂNCIA COM CINEMA EM PORTO ALEGRE

NÃO É DE HOJE E NEM É SEMPRE O MESMO

O Programa de Alfabetização Audiovisual (PAA), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Prefeitura de Porto Alegre (RS), com financiamento ora do Ministério da Educação, ora do Ministério da Cultura, nunca é igual de um ano para o outro. Ele sempre tem a perspectiva de ser diferente, de se ampliar e de se aprofundar. É inquieto, curioso, diverso e engajado, como os professores e as crianças a quem se dedica.

Criado em 2008, a identidade do PAA se estrutura por meio do tripé: exibição, reflexão e produção, que se efetivam a partir de eventos como o Festival Escolar de Cinema; a Mostra Olhares da Escola; ciclos temáticos como o Mais Cinema: Cinema e Direitos Humanos, e Cinema e Cidades; o Laboratório Vagalume; as oficinas de fotografia e realização audiovisual; projetos de extensão universitária, seminários, publicações. Desde o início, participam efetivamente dos cursos de formação aproximadamente 150 professoras e professores, e outros cerca de 200 de forma mais flutuante.

Já na primeira formação, em 2008, refletimos sobre a democratização da produção audiovisual. De lá para cá, outros tantos temas pontuaram os cursos, ampliando e aprofundando as discussões sobre cinema e educação, escola e audiovisual no Brasil.

Se, por um lado, a escolha dos temas se deu numa perspectiva de transmissão do patrimônio cultural sobre a

linguagem audiovisual, por outro, houve o desafio de estar atento a uma reflexão mais imediata e específica sobre a relação entre o audiovisual e o compromisso pedagógico. Foi o caso, por exemplo, do projeto Entre os Muros da Escola, que discutiu a presença do audiovisual na Base Comum Curricular Nacional (2015) e a Lei nº 13.006/2014.

Em sua formação, o PAA contou com a participação de professores, pesquisadores, cineastas e profissionais do audiovisual de diferentes instituições e regiões do país, como Moira Toledo, Adriana Fresquet, Cezar Migliorin, Isaac Pipano, Milton do Prado, Inês Teixeira, Giba Assis Brasil, Luiza Lins, Mônica Fantin, Hernani Heffner, Luiz Bolognesi, Beth Carmona, Felipe Diniz, entre outros.

A existência e, sobretudo, a continuidade do PAA, têm sua raiz na aproximação histórica das atividades da educação e da cultura, estando sujeitas às políticas de educação e cultura de cada governo, seja ele municipal ou federal. Recuando a um passado próximo, é importante lembrar, por exemplo, que a criação da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, no final dos anos 1980, fortaleceu a presença de projetos culturais itinerantes nas escolas, notadamente os de difusão do cinema, que na época se restringiam a exibições em película e demandavam uma logística tão rudimentar quanto complexa.

Quando a sala P.F. Gastal foi inaugurada, em 1999, no Centro Cultural Usina do Gasômetro, havia, todos os dias, uma programação infantil, o Cine Criança, que



6º Festival Escolar de Cinema - 2014



7º Festival Escolar de Cinema - 2015

apresentava filmes de diferentes partes do mundo e festivais, como o Divercine - Festival Internacional de Cine para Niños y Jovenes, do Uruguai, e a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, por exemplo. As sessões eram exibidas com dublagem ao vivo e passaram a integrar o calendário de atividades infantis da cidade.

Naquela época, não havia nada parecido na cidade, tanto em relação ao cinema nacional quanto à veiculação de filmes para crianças, que estava restrita aos filmes da Xuxa, dos Trapalhões e da Disney. Criar e garantir o espaço do Cine Criança foi uma atitude visionária de profissionais como Bia Barcellos, Marcos Mello e Maria Angélica dos Santos, funcionários da Coordenação de Cinema, Vídeo e Fotografia da Secretaria Municipal da Cultura, e que compõem também, desde sua criação, a equipe de profissionais do PAA. Essas sessões seguiram adiante com muita bravura durante cinco anos ininterruptos, tendo saído da programação quando as diretrizes políticas do projeto da Secretaria da Cultura mudaram, com a mudança de governo.

A aproximação entre a Secretaria da Cultura e a Secretaria da Educação do município se deu simultaneamente, ao longo desses anos, e a partir de movimentos diversos. Projetos como O Cinema Vai à Escola e A Escola Vai

ao Cinema possibilitaram que a equipe da Coordenação de Cinema, Vídeo e Fotografia da Secretaria Municipal de Cultura levasse filmes para as escolas de Porto Alegre. Com a inauguração da sala P.F. Gastal, as escolas eram convidadas pela Secretaria da Cultura para irem ao cinema e viverem a experiência da sala escura.

Já a aproximação entre as Secretarias Municipais da Cultura e da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) aconteceu, por um lado, com a criação do programa Mais Educação, do Governo Federal, que propôs a ampliação da jornada escolar por meio de atividades optativas, e, por outro, por meio da disciplina Cinema e Infância oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação (na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias) da Faculdade de Educação, ministrada por mim e pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa. Tínhamos como objetivo formar professores usando o cinema, a partir de três eixos fundamentais: discutir diferentes concepções de criança e de infância; propor o cinema como outro tipo de texto para a formação dos professores; e analisar as situações vividas pelas crianças nos filmes, seus modos de narrar suas vidas, de aprender dentro e fora da escola, de estabelecer relações com outras crianças e com os adultos, para pensar a pesquisa e a intervenção pedagógica nos espaços educacionais.

Colonizando o futuro: a pesquisa sobre impacto

Pouco se pesquisou, ainda, sobre o impacto do uso do cinema na formação de alunos e de professores, e mais precisamente sobre as apropriações que esse par de aprendizagem faz de suas interações com a sétima arte.

Em 2016, começamos a coordenar uma pesquisa que pretende contribuir nesse sentido, com o objetivo de conhecer as práticas de professoras e professores da rede pública de Porto Alegre em relação ao cinema e o impacto que essas práticas vêm provocando tanto na formação desses profissionais quanto na dos alunos e alunas sob sua responsabilidade, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Para isso, queremos conhecer também as relações que professores e estudantes têm cotidianamente com o cinema, seja frequentando salas de cinema, seja fruindo e consumindo cinema em casa – repertório, gêneros preferidos, locais da casa e horários em que veem filmes, se individualmente ou na companhia de alguém, tempo dedicado a essa atividade, suportes em que assistem aos filmes etc. Consideramos que a geração dessas informações é fundamental para avaliarmos tanto as escolhas e as práticas dos professores quanto as avaliações que fazem da relação dos alunos sobre suas escolhas e práticas, além de conhecer o que pensam os estudantes sobre o cinema apresentado em sala de aula por seus professores – repertório, objetivos, contextos e ambientes de exibição, e problematização posterior, por exemplo.

Esperamos que essa pesquisa nos permita avaliar também a relação dos professores e estudantes com as atividades propostas pelo PAA, de modo a refletir sobre as escolhas feitas pela equipe até o momento e projetar as ações futuras do programa.

*** GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO** é professor da Faculdade de Educação da UFRGS e coordenador da pesquisa sobre o impacto dos usos do cinema na formação de alunos e de professores.



FOTOS: GUILHERME LUND



Fotos do 3º Festival Escolar de Cinema - 2013



Exibição de Território do brincar na aldeia indígena Panará - Xingu, Brasil

NOVAS JANELAS, POR ONDE OS FILMES VOAM

“É PRECISO UMA ALDEIA para educar uma criança.”

Esse provérbio nigeriano nos lembra, sempre e de novo, que o nosso olhar para a infância tem que ser cuidadoso. Que nós temos responsabilidade compartilhada pelos resultados. Que, todos juntos, podemos criar um ambiente onde o tempo da infância seja respeitado.

A produção audiovisual, obviamente, tem um papel relevante nessa conversa. Os filmes sobre infância e para crianças ainda lutam para se viabilizar, para encontrar janelas de exibição e para alcançar seu público. No Alana, acreditamos no poder do audiovisual para promover transformações. Temos trilhado esse caminho há quase 10 anos, com resultados cada vez mais animadores. Em uma parceria estabelecida com a produtora Maria Farinha Filmes, apresentamos filmes que falam sobre infância. Alguns tateiam um público mais amplo, que inclui o infantil.

Um exemplo é o longa-metragem *Território do brincar* (2015). Resultado de um trabalho de pesquisa de mais de dois anos, o filme – dirigido por Renata Meirelles e

David Reeks – retrata o brincar e a cultura da infância em todo o país. Ele é um “passeio pela geografia de gestos infantis que habitam brincadeiras, (...) gestos que contam histórias, revelam narrativas, constroem uma linguagem própria e nos apresentam a nós mesmos”.

Para o público adulto, é uma obra que desperta o olhar para o tempo da infância, nos (re)sensibiliza para a delicadeza e a potência da fase e do brincar enquanto ato formativo dos seres humanos. Já as crianças encontram na obra uma grande inspiração para... brincar! Se reconhecem, aprendem, enxergam novos recortes e jeitos de fazer. Exibido nos cinemas, o longa-metragem alcançou um público de quase 6.000 pessoas. Como muitos outros filmes, enfrentou a falta de interesse, por ser um documentário brasileiro, e a concorrência com *blockbusters* norte-americanos.

Mas há luz – muita luz – no fim do túnel. Espaços alternativos de exibição vão se firmando como um caminho interessante. No começo de 2015, lançamos, no Alana, o Videocamp – uma plataforma gratuita que conecta filmes com potencial transformador a pessoas que querem



FOTOS: DIVULGAÇÃO

Exibição de Território do brincar em Dakar, Senegal

mudar o mundo. Ao acessar www.videocamp.com, é possível encontrar mais de 300 obras (entre curtas, médias e longas; ficção, animação e documentário) e organizar a sua exibição, transformando qualquer parede em uma sala de cinema. É claro que assistir a um filme no cinema é especial. Mas uma parte dessa experiência pode ser compartilhada em outros lugares: é o assistir junto – rir, chorar, brincar junto. Enfim, se emocionar junto.

A trajetória do *Território do brincar* tem sido incrível. Desde o seu lançamento no Videocamp, mais de 100.000 pessoas assistiram ao filme. Conseguimos saber quem são, o que acharam, vemos seus rostos e os grandes sorrisos infantis que, entre uma cena e outra, guardam mentalmente uma coleção de ideias e brincadeiras para quando o filme acabar.

Por meio do Videocamp, pudemos alcançar escolas às quais talvez não tivéssemos braços para chegar de outra maneira. Os professores conseguem compartilhar na plataforma seus planos de aula e dividir com outros colegas o uso que fizeram desse material. Os usos são múltiplos – e com enorme potencial de escala.

Lançamos, também pelo Videocamp, o documentário *O começo da vida* (2016), dirigido por Estela Renner. Um convite à reflexão, o filme questiona: “estamos cuidando bem dos primeiros anos de vida de um ser humano, que definem o presente e o futuro da humanidade?” O filme foi exibido em mais de 70 países, com um público de mais de 180.000 pessoas apenas pelo Videocamp.

Com a plataforma, queremos facilitar o acesso à produção de filmes transformadores, da maneira como acreditamos que esse tipo de filme deve ser visto: em grupo. As crianças brasileiras só têm a ganhar ao se enxergarem na telona; ao sentirem que estão representadas; ao encontrarem um humor próprio do nosso país; ao verem, ali, a diversidade que nos define enquanto nação.

Assim como acreditamos que os vínculos que uma criança constrói com seus pais ou cuidadores são importantíssimos para que ela cresça de maneira saudável; assim como defendemos que os hábitos alimentares que se formam na infância impactam a saúde daquela criança pelo resto da vida e que devemos cuidar desse momento importante sem apelos incessantes ao consumo de alimentos ultraprocessados; também acreditamos que ampliar o olhar da criança para uma obra audiovisual é algo que não podemos negligenciar.

Que o cinema brasileiro encontre apoio para produzir, sem deixar de lado a narrativa para focar no *business plan*. Que essas histórias nos representem, nos divirtam, nos chacoalhem e ampliem nosso olhar. Que a briga por janelas de exibição seja ressignificada por novas iniciativas e oportunidades. E que as crianças, finalmente, sintam que a aldeia inteira está empenhada nesse cuidado. Delas e com elas.

* **CAROLINA PASQUALI** é jornalista. Diretora de Comunicação do Alana, lidera a equipe que está, com o Videocamp, buscando novos caminhos para filmes que precisam ser vistos.



CINEMA E EDUCAÇÃO: A LEI 13.006

REFLEXÕES, PERSPECTIVAS E PROPOSTAS

ORGANIZAÇÃO: Adriana Fresquet
COLABORAÇÃO, EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO: Universo Produção

CINEMA E EDUCAÇÃO: A LEI 13.006

A APROVAÇÃO DA LEI Nº 13.006/2014 trouxe para a realidade escolar a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica por, no mínimo, duas horas mensais. A exibição deve envolver todos os alunos da escola e todas as áreas do ensino e deverá formar parte do currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola.

A Lei acrescenta o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a seguinte redação: “§ 8º *A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais*”. Trata-se de avanço relevante para um processo complexo e urgente que implica uma educação audiovisual.

A Lei dialoga com o artigo 16 da Lei nº 12.485/2011, que trata da TV por assinatura (comunicação de acesso condicionado), na qual se determina a veiculação de, no mínimo, 3h30 semanais de conteúdo brasileiro nos espaços de canais qualificados, acarretando aumento significativo da produção nacional.

O livro *Cinema e Educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas* é uma coletânea de 20 artigos, resultado de um longo percurso de diálogos e trocas com colegas e estudantes de universidades brasileiras e professores de educação básica que realizam projetos de cinema na escola. A publicação foi lançada em 2015, no VII Encontro da Rede Kino - Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, durante a X Mostra de Cinema de Ouro Preto.

A Lei nº 13.006/2014 é produto de um projeto proposto em 2008 pelo senador Cristovam Buarque. Durante o evento Rio+20, em 2012, entrevistamos o senador

para aprofundar as motivações para o projeto de lei. Entre os principais argumentos, Buarque elencou: 1) o fato de o cinema ter a ver com “telas” e estarmos no “tempo das telas” (computadores, celulares, *smartphones, ipads, tablets* etc.); 2) o caráter mais acessível do “cinema”, no suporte DVD, em relação às outras artes” (não falou de tamanho de tela, de qualidade de som, nem climatização); 3) a necessidade de formar, desde a mais tenra idade, público “consumidor” do cinema nacional.

Levamos essa filmagem para o IV Encontro da Rede Kino e compartilhamos ideias e sentimentos com o público, composto por cineastas, preservadores e educadores. Houve uma reação crítica e construtiva diante da iniciativa. Foram problematizados todos os argumentos, especialmente aqueles que se referem à formação de consumidores a partir da escola, mesmo que fosse para o cinema nacional.

No primeiro capítulo – *Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14* – Cezar Migliorin (da Universidade Federal Fluminense - UFF) e eu (da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) elaboramos 10 pensamentos em torno das possibilidades e limites que a implementação da Lei traz consigo. Os capítulos seguintes se dividem em quatro partes: a primeira, com reflexões e histórico; a segunda, com artigos sobre formação de professores; a terceira, que traz experiências com cinema em escolas de Educação Básica; e a última, que trata de filmes.

O primeiro grupo começa com o texto coletivo de Antonio Carlos Amâncio, Hadija Chalupe, Eliany Salvatierra, Fabián Rodrigo Magioli Núñez, João Luiz Leocádio da Nova, Maurício de Bragança e Rafael de Luna Freire, também da UFF, que apresentam *Novos desafios frente à Lei 13.006/14*. *A Luz da Lei* traz as reflexões de Maria

Angélica dos Santos, Maria Carmen Silveira Barbosa e Angelene Lazzareti, do Programa de Alfabetização Audiovisual, iniciativa desenvolvida em Porto Alegre (RS) com as Secretarias Municipais de Cultura e Educação, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e com financiamento do Ministério da Educação.

Ainda do primeiro grupo, César Donizetti Pereira Leite e Rafael Christofoletti, do Grupo Imago, Laboratório da Imagem, Experiência e Criação, se perguntam: *Para que cinema? O que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros*. Na sequência, o capítulo cinco aborda *Processos de formação pelo cinema, entre trajetórias, planos e redes: em que medida o passado nos impacta ou inspira?*, de autoria das professoras Milene Silveira Gusmão, Raquel Costa Santos e Macelle Khourí Santos, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Maria da Conceição Silva Soares, Mailsa Carla Pinto Passos, Nilda Alves e Rita Ribes Pereira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), falam sobre *Como na faculdade de educação da UERJ estamos praticando pensando cinema e o significado da Lei 13.006/14*. Logo a seguir, Jane Pinheiro, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), analisa possíveis respostas a partir da pergunta: *E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola?*

O segundo grupo aborda a formação de professores. Da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), temos *O cinema pela escola: aproximações à Lei 13.006/2014*, nas vozes de Inês Assunção de C. Teixeira, Ana Lúcia F. Azevedo e M. Jaqueline Grammont. E o oitavo capítulo, produzido pela professora Maria Teresa de Assunção Freitas, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), é sobre *O cinema na formação de professores: uma discussão*.

“A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme” – a obrigatoriedade de ver filmes e o cineclub

como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação, de Adriana Hoffmann Fernandes, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), compõe o nono capítulo. *Ruídos na tela... O cinema e a obrigatoriedade nas escolas*, de Fabiane Raquel Canton, Indiara Rech, Maristela Silveira Pujol e Valeska Fortes de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), fecha o segundo grupo.

O terceiro grupo está constituído por seis textos que tratam de experiências mais próximas da vida escolar, reflexões e propostas de ação. *Uma educação e um cinema no terreno: o espacial e as imagens verdadeiras em Fernand Deligny e Cao Guimarães*, de Wenceslao Machado de Oliveira Jr; *Fronteiras do imaginário, cinema-poesia nas escolas de educação básica* é o trabalho produzido por Ana Lucia Soutto Mayor e Cristina Miranda, ambas professoras com experiências de cinema da UFRJ; na sequência, o texto *Cinema na escola: muitos desafios no horizonte*, de Solange Straube Stecz, professora e pesquisadora de cinema da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) recebemos a contribuição de Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e Luis Gustavo Guimarães, com o trabalho *Cinema na escola: da formação de professores para prática escolar*; seguem *Gerações em diálogo: cinema e produção audiovisual no Ensino Médio*, de Maria Carla Corrochano e Paulo Pistilli, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e, para encerrar este grupo, *A escola diante do cinema nacional: uma narrativa*, de Aristóteles Berino, da Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRRJ).

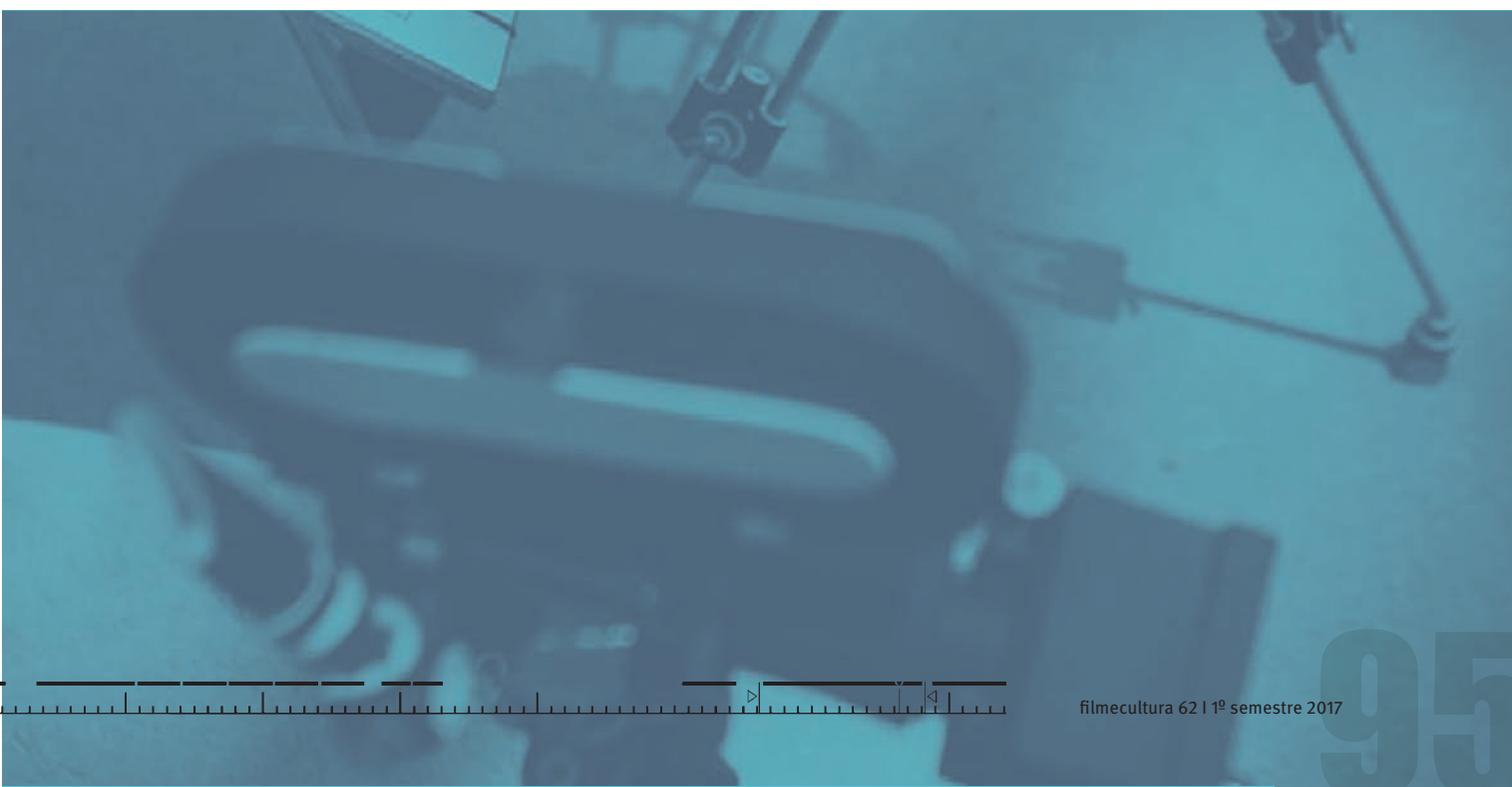
O quarto é sobre filmes: como escolhê-los, onde encontrá-los, quais filmes levar para a escola? Dentro deste grupo temos três trabalhos: *Cinema e infância na escola: algumas questões sobre a escolha dos filmes para crianças*, de Monica Fantin, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a professora Gilka Girardello, também da UFSC, apresenta o texto *Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças: notas a par-*

tir de uma curadoria; e, no final deste grupo, Fernanda Omelczuk Walter, do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, apresenta 50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância).

A resolução referente à Lei nº 13.006/2014 é fundamental para que um importante componente da produção cultural seja efetivamente incluído na formação integral dos sujeitos. Observa-se que a Lei incide em três pontos: a obrigatoriedade de exibição de produção audiovisual nacional nas escolas de educação básica, estabelecendo quantidade mínima de tempo; a exibição como integrante de componente curricular complementar; e sua integração à proposta pedagógica da escola. Nessa linha de entendimento, insistimos para que a regulamentação da Lei abranja, de forma integrada, esses três pontos.

Apresentamos um livro, apresentamos algo de sua história e produção, algo dos seus efeitos e ações, e nos perguntamos: que deslocamento sofre a escola nesses movimentos com forças tão diferenciadas de forte cunho audiovisual? Como tornar equivalentes gestos de reconhecimento e ampliação de repertório, quando se trata de elaborar qualquer projeto de cinema na escola? E, ainda, em que medida a presença do cinema na escola produz reverberações no próprio cinema?

***ADRIANA FRESQUET** é professora da Cinead/Lecav/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e organizadora do livro *Cinema e Educação: A lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas*.



PENEIRA DIGITAL



FQV: FILMES QUE VOAM

<http://www.filmesquevoam.com.br>

O site *Filmes que voam*, mantido pelo grupo Faganello Comunicações, disponibiliza filmes brasileiros de forma gratuita e que atendem a um grande público, dentre eles o infantil – por meio de uma parceria com a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. O *FQV* tem o diferencial de exibir vários conteúdos com audiodescrição, legendagem e Libras. Dentre os filmes voltados para o público infantil, temos um total de 30 curtas. Deles, 27 possuem audiodescrição e 23 um intérprete de Libras.

NETFLIX KIDS

<https://www.netflix.com/Kids>

A Netflix, um dos maiores canais de produção e distribuição audiovisual do mundo, reserva em seu catálogo um cantinho especial para os pequeninos. Em seus planos, a empresa acopla o perfil Kids, uma coletânea de centenas de produtos audiovisuais para crianças de até 12 anos. Além da disponibilização de conteúdos diversos e de qualidade, outro ponto positivo da plataforma é a não exibição de publicidade e propaganda para as crianças, o que ainda é bastante presente nos canais de televisão aberta e por assinatura. No Brasil, a Netflix possui mais de 2,2 milhões de assinaturas, como registrado em 2015.



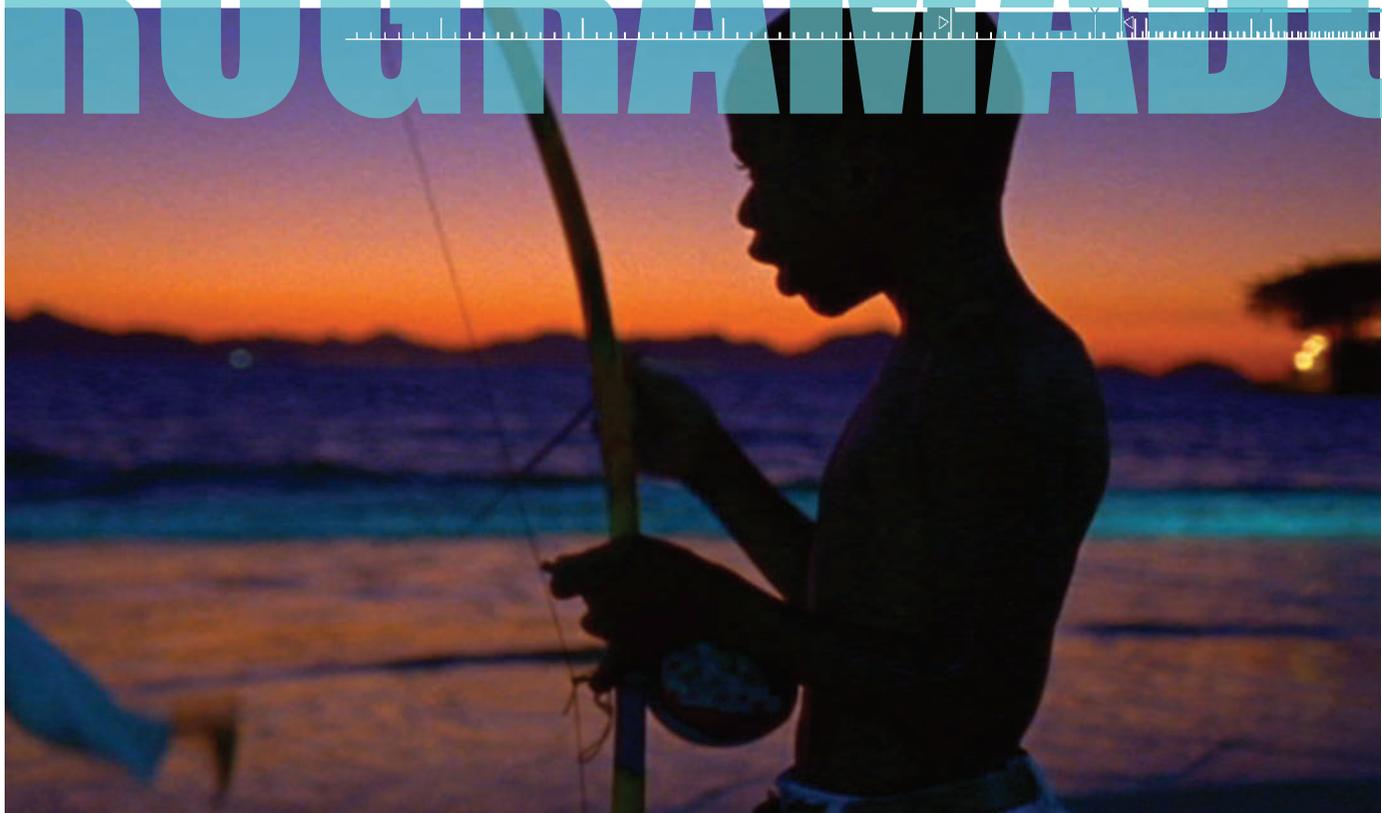
COMKIDS

<http://comkids.com.br>

O *ComKids*, realização da Mídiaativa – Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes, em parceria com a Singular – Arquitetura de Mídia, completa sete anos realizando e promovendo diversas atividades relacionadas ao audiovisual infantil, visando a melhoria e a inovação dos produtos destinados às crianças. Dentre suas principais atividades está o Festival Prix Jeunesse Iberoamericano.

Texto selecionado no Edital Filme Cultura Edição 62

* **ARTHUR FIEL** é roteirista e pesquisador de narrativas infanto-juvenis. Licenciado em Letras e literaturas de língua portuguesa, é também graduando de Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal Fluminense - UFF.



Maré capoeira

O CINEMA INFANTIL NA PROGRAMADORA BRASIL

A PROGRAMADORA BRASIL NASCEU em 2006, como um programa estratégico da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, tendo sido executada até fevereiro de 2013 em parceria com a Sociedade Amigos da Cinemateca (SAC), sob coordenação da Cinemateca Brasileira. Neste período, a Programadora Brasil construiu um catálogo com 970 filmes e vídeos de todas as regiões do país, organizados em 295 programas (DVDs), contendo encartes, valorizando a diversidade e as informações sobre o cinema brasileiro.

São filmes históricos e contemporâneos, curtas, médias e longas-metragens, de todos os gêneros (animação, documentário, experimental e ficção), que contam histórias do imaginário brasileiro e dos seus autores, e que mostram a nossa realidade em seus diversos aspectos. Cabe ressaltar, também, que 42 programas (DVDs) contêm títulos com recursos de acessibilidade (*closed caption* e audiodescrição).

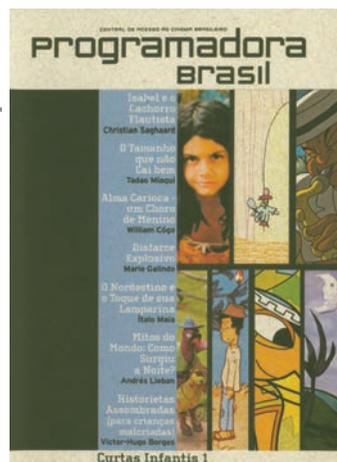
O objetivo primordial de democratizar o acesso às produções recentes e aos filmes que são representativos da nossa cinematografia e estão fora do circuito de exibição foi ampliado significativamente. A difusão não comercial em espaços administrados por prefeituras e suas secretarias, centros culturais, escolas e universidades, grupos de cinéfilos, empresas, organizações sociais e muitos outros coletivos de todo o país foi fortalecida, contribuindo para promover o encontro do público com o cinema brasileiro, para formar plateias e fomentar o pensamento crítico em torno da produção nacional.

No final de 2012, a Programadora Brasil contava com mais de 1.658 instituições associadas, que representavam cerca de 1.848 pontos de exibição audiovisual. Esses associados estavam em mais de 850 municípios espalhados por todos os estados e o Distrito Federal. Assim, o conteúdo da Programadora Brasil chegou a mais de 15% dos municípios do país, com a seguinte representação: 33% no Nordeste, 35% no Sudeste, 14,5% no Sul, 9,5% no Centro-Oeste e 8% no Norte.

ORA BRASIL

POR CAIO JULIO CESARO*

FOTOS: DIVULGAÇÃO



ESTATÍSTICAS GERAIS DE 2007-2012

(Dados de 24/12/2012)

TOTAL DE AGENDAMENTOS	21.836
TOTAL DE CONSULTAS LOCAIS	253
SESSÕES (com relatório enviado)	19.241
SESSÕES (sem relatório enviado)	2.595
TOTAL DE ESPECTADORES	669.755
MÉDIA DE ESPECTADORES/SESSÃO	34,81
SESSÕES COM DEBATE	6.656
TOTAL DE ESPECTADORES NOS DEBATES	220.936

FILMES INFANTIS E O NÚMERO DE ESPECTADORES:

1. Historietas assombradas (para crianças malcriadas)	23.949
2. Castelo Rá-tim-bum - O filme	22.039
3. Mitos do mundo: como surgiu a noite?	21.256
4. Caçadores de Saci	21.019
5. Disfarce explosivo	19.672
6. Maré capoeira	19.640
7. Leonel pé-de-vento	19.617
8. Paisagem de meninos	18.946
9. Isabel e o cachorro flautista	18.357
10. Alma carioca - Um choro de menino	17.732
11. Roubada!	17.565
12. Dona Cristina perdeu a memória	17.315
13. O Grilo Feliz	17.205
14. A traça Teca	16.674
15. Calango!	15.914
16. O nordestino e o toque de sua lamparina	15.705
17. Minhocas	15.567
18. Albertinho	14.721
19. As andanças do nosso senhor sobre a terra	14.698
20. A noite do vampiro	14.627



Minhocas 2



Historietas assombradas



Maré capoeira

Filmes para crianças e adolescentes

O conteúdo da Programadora Brasil era destinado a todas as faixas etárias e a todos os perfis de público. No entanto, foi dada uma atenção especial ao cinema infantil. Rapidamente, os agendamentos e os relatórios de sessões enviados pelos pontos de exibição associados demonstraram que, por conta do grande volume de sessões organizadas em escolas ou para escolas, havia um público prioritário: o infanto-juvenil.

Os números obtidos a partir dessas informações formaram um banco de dados sobre a circulação dos títulos, possibilitando, por exemplo, dizer que mais de 50% das sessões registradas foram assistidas predominantemente pelo público infantil.

Historicamente, a produção de longas-metragens brasileiros destinados ao público infantil é muito baixa. Deste modo, coube aos curtas-metragens darem conta da lacuna. E, para atender a essa demanda, foram realizadas três ações estratégicas. A primeira aconteceu em 2008, quando foi formalizada a parceria com a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis e a Programadora passou a ter acesso aos filmes e vídeos inscritos no festival. A segunda, em 2012, foi a criação de uma curadoria com profissionais especializados em filmes infantis, que possibilitou

enriquecer ainda mais o universo de produções disponíveis. A terceira foi a produção, também em 2012, por meio de uma parceria estabelecida entre a Programadora Brasil e o Programa Cine-Educação, realizado na Cinemateca Brasileira, de um caderno com material orientador feito por especialistas das áreas de educação e cinema, cujo intuito era ampliar a difusão e os recursos oferecidos pelos filmes destinados ao público infanto-juvenil. As ações auxiliaram a exibição dos filmes lançados na sexta edição do programa, tendo sido utilizadas como complemento do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, além de orientarem sobre temas introdutórios ao audiovisual. Foram organizados cinco programas de filmes infantis e um especialmente dedicado aos educadores, contemplando 44 curtas-metragens.

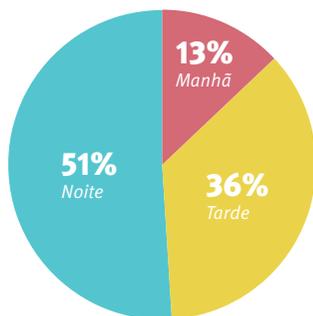
A experiência da Programadora Brasil comprova a necessidade de uma ação de Estado que atenda à grande demanda de filmes infantis existente em todos os cantos do país.

** CAIO JULIO CESARO é Secretário de Cultura de Londrina/PR, foi coordenador de comunicação e circuitos da Programadora Brasil e ocupou funções de coordenador-geral na Secretaria do Audiovisual.*

ESTATÍSTICAS DOS CIRCUITOS

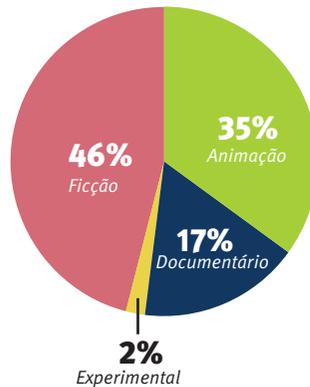
(Dados de 31/01/2013)

SESSÕES AGENDADAS



total = 22.037

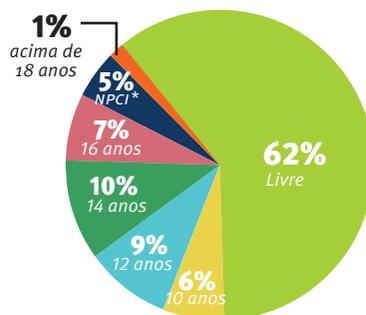
GÊNERO DOS FILMES PROGRAMADOS



DISTRIBUIÇÃO QUANTO AO FORMATO

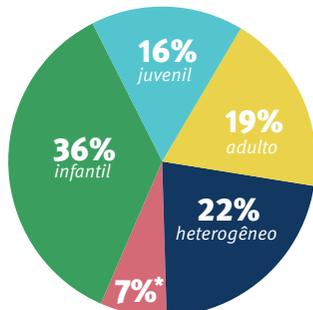


CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA (CI)



* NPCL: Não Possui Classificação Indicativa. São títulos que não tinham a classificação indicativa até o momento em que foram indexados no catálogo da Programadora Brasil.

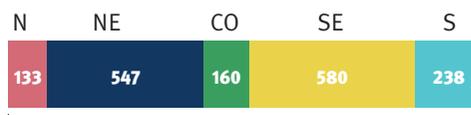
PÚBLICO PREDOMINANTE



* Não Informado. Houve um período, enquanto o sistema recebia ajustes, que o campo "público predominante" não era de preenchimento obrigatório.

DISTRIBUIÇÃO DE ASSOCIADOS POR REGIÃO DO PAÍS

(Dados de 31/01/2013)



TOTAL = 1.658

OBSERVATORIO AUDIOVISUAL



REALIZAR AUDIOVISUAL É um ato de criar referências, modelos, enfim, de fazer sonhar. Nos textos desta edição fica evidente o impacto das obras audiovisuais sobre e para crianças, e como elas devem ser complexas, com diversas camadas, e como ainda se produz muito pouco para esse público no Brasil – sejam filmes de animação ou *live action*. As políticas públicas tentam dirimir essas lacunas. A Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (SAv/MinC) mantém constante, ainda que sem periodicidade definida, o lançamento de editais voltados especificamente para o público infanto-juvenil. Um edital já conhecido do setor é o Curta Criança.

Em um país ainda tão influenciado pela cultura cinematográfica norte-americana, é fundamental apresentar às nossas crianças e jovens a cultura audiovisual nacional – com sua estética e temática particulares. É por isso que os editais Curta Criança e Curta Infanto-Juvenil já são considerados como políticas públicas tradicionais da SAv, tendo sido realizadas sete edições ao longo dos anos. Além dessas seleções públicas voltadas para a produção de curtas-metragens, a SAv lançou, em 2010, um edital para o desenvolvimento de roteiro de longas-metragens de ficção e, em 2015, um edital para a produção de longas-metragens com a temática infantil.

Os sete editais de curtas-metragens infantis e infanto-juvenis resultaram na produção de 125 obras audiovisuais. Entre os selecionados, infelizmente, ainda há uma concentração na região Sudeste, origem de quase 65% dos escolhidos.

Para tentar eliminar essas desigualdades e equilibrar a distribuição dos recursos, a SAv/MinC estabeleceu critérios de seleção. Em um primeiro momento, concedia uma pontuação diferenciada aos projetos inscritos por proponentes de regiões com histórico mais baixo de selecionados. Dessa forma, atribuía-se – de forma generalizada – pontuação extra às propostas oriundas das

regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 2013, houve a primeira qualificação desse critério. As primeiras análises do histórico dos inscritos e dos selecionados nos editais da SAv (desde 1997) revelaram um grande desequilíbrio entre os estados, mesmo dentro de cada região. Em decorrência disso, apostou-se em uma pontuação extra para estados – e não mais para regiões, de forma generalizada. Em um terceiro momento, passaram a ser realizadas também etapas regionais de seleção.

Em 2010, foi lançado um edital de desenvolvimento de roteiro com temática infantil, que selecionou três projetos:

Dois meninos

IANA COSSOY PARO (SP)

O caso maquiavélico Doutor Engargula

ROGER PIRES KEESEE (SP)

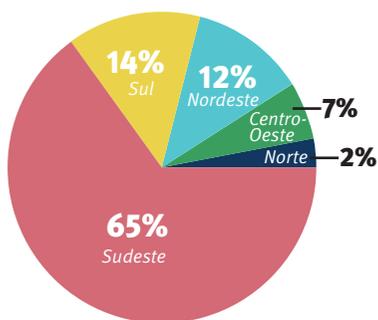
Tribos

ROBERTO CARLOS DA SILVA PEREIRA BALLERINI (DF)

Por último, como uma evolução de todo esse processo de valorização do audiovisual para crianças, foi lançado, em 2015, com recursos do Fundo Setorial do Audiovisual (FSA), um edital para a produção de nove obras de longa-metragem de ficção com temática infantil. As produções podem conter técnicas de animação.

* **LINA TÁVORA** é jornalista, mestre em Comunicação, servidora/coordenadora do MinC e editora do Filme Cultura 62.

EDITAIS DE CURTAS INFANTIS: SELECIONADOS POR REGIÃO



CURTAS INFANTIS SELECIONADOS NOS EDITAIS

TOTAL NACIONAL _____ **125**

NORTE **3** **SUL** **17**

Amazonas **1** Paraná **8**

Pará **2** Rio Grande do Sul **4**

Santa Catarina **5**

SUDESTE **81** **NORDESTE** **15**

Minas Gerais **6** Alagoas **1**

Rio de Janeiro **35** Bahia **9**

São Paulo **40** Ceará **4**

Pernambuco **1**

CENTRO-OESTE **9**

Distrito Federal **7**

Goiás **1**

Mato Grosso do Sul **1**

LISTA DOS EDITAIS DE PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS INFANTIS E INFANTO-JUVENIS:

EDITAL Nº 5, DE 15 DE SETEMBRO DE 2003
Concurso público de apoio à realização de projetos audiovisuais de curta-metragem, do gênero ficção, inédito, com temática infanto-juvenil.

EDITAL Nº 2, DE 07 DE JULHO DE 2004
Concurso público de apoio à produção de obras audiovisuais cinematográficas inéditas de curta-metragem, do gênero ficção, com temática infanto-juvenil.

EDITAL Nº 4, DE 07 DE JULHO DE 2004
Concurso público de apoio à produção de obras audiovisuais cinematográficas inéditas de curta-metragem, do gênero animação, com temática infantil.

EDITAL DE CONCURSO Nº 04, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2005 – Concurso de apoio à produção de obras audiovisuais inéditas de curta-metragem, do gênero ficção, com temática infanto-juvenil.

EDITAL DE CONCURSO Nº 04, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2007 – Concurso público de apoio à produção de obras audiovisuais inéditas de curta-metragem, do gênero ficção, com temática infanto-juvenil.

EDITAL DE SELEÇÃO Nº 6, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2009
Concurso Curta Criança de apoio à produção de obras audiovisuais inéditas de curta-metragem com a temática infanto-juvenil.

EDITAL Nº 5, DE 9 DE AGOSTO DE 2013
Edital Curta Criança 2013.

CINEMA "LIVRE" PARA MENORES

IMPORTÂNCIA DO FILME "LIVRE"

O primeiro filme "de enredo" teria sido uma comédia para crianças, **L'Arroseur Arrosé** (O Regador Regado), 1895, de Lumière. A afirmativa é de G. C. Prodella ("I Film Per Ragazzi"; in "Venezia", 1950), para quem o cinema adequado ao pequeno espectador é tão antigo quanto o próprio cinematógrafo. Não vai nesta asserção qualquer tentativa de limitar ao primitivo — ou ao ingênuo a adequação do filme para menores. Nos primeiros tempos, quando tudo estava por inventar, quando os cineastas viam o simples movimento — como algo maravilhoso — uma experiência a partilhar sob forma de espetáculo — havia no "olhar" da câmara um sentido de descoberta comparável à curiosidade exacerbada da criança frente a uma tela de projeção. Nessa época o mero registro de um trem em movimento (como **L'Arrivée d'un Train à la Gare de la Ciotat**) conseguia provocar manifestação de espanto na platéia. O mundo das imagens em movimento ainda era terra virgem; os métodos de produção, artesanais; a idéia de uma indústria cinematográfica não passava pela cabeça de ninguém. Nestas circunstâncias, um ilusionista de teatro, George Méliès, conseguiu tornar-se a personalidade nº 1 e abrir para o cinematógrafo o caminho da criação artística. Começava a viagem através do impossível.

Voyage à Travers l'Impossible (Viagem Através do Impossível), 1904, foi — sintomaticamente — um dos maiores êxitos de Méliès. Muitos outros títulos do autor — como **Le Petit Chaperon Rouge** (O Chapeuzinho Vermelho), de 1901, **Le Voyages de Gulliver** (As Viagens de Gulliver), **Robinson Crusoé** e **Voyage Dans la Lune** (Viagem à Lua), de 1902, contam a história desta grande descoberta. Ainda que de forma tosca, e com muitos elementos narrativos originários do teatro, os filmes de Méliès indicavam que o cinema seria a prodigiosa nave capaz de transportar as fronteiras dos mundos paralelos à nossa aventura cotidiana.

Quando o cinema se aproxima da maioridade, na segunda década do século, seu espírito jovem se manifesta sobretudo através do poder contestador do riso. As correrias da "fase infantil" se fazem mais endiabradas, mas também mais pensadas, criticando com uma comunicabilidade universal o indivíduo e a sociedade. É a escola de Mack Sennett, onde despontaram comediantes como Charles Chaplin e Harry Langdon, além de futuros cineastas, como Frank Capra e George Stevens. Nada era sagrado nos domínios de Sennett, ator cbeccado pela idéia de criar o personagem de um "policia! cômico" (idéia então descabida que ele viria a concretizar com os famosos Keystone Cops) e que se afirmou sobretudo como produtor e diretor. O espírito de improvisação e criação coletiva que aplicava aos seus filmes fazia de cada espetáculo uma explosão de prazer lúdico.

O talento e a liberdade que, somados, tornaram esses pandemônios prodigiosas sessões de criatividade jovem, seriam fatalmente inibidos com as crescentes exigências da industrialização, decretada em definitivo com o advento do som. A pureza da comédia e de outras manifestações de um mundo lírico e generoso, apto a interessar com resultados positivos as faixas de menor idade, prossegue no cinema sonoro — mais limitada pela sofisticação da indústria — quando, no dizer de Salviano Cavalcânti de Paiva (artigo neste número), no cinema americano, "todos faziam filmes para todos".

Com a proliferação dos receptores de TV e o afrouxamento das limitações de censura, a necessidade de concorrer com a televisão e o advento da sociedade permissiva empurram a produção cinematográfica para linhas temáticas antes impraticáveis e o filme se torna um instrumento de diálogo entre adultos. De repente, especialmente nos países com critérios de censura mais rigorosos, os programas para menores se rarefazem, o filme "livre" para todas as

ELY AZEREDO

DE TEXTOS



DOSSIÊ

idades se torna um elefante branco. A televisão, apesar de sua influência perniciososa e de controle difícil no consumo doméstico, passou a cativar cada vez mais a crescente massa de público barrada nas bilheterias pelo famoso "proibido até 18 anos".

No discurso de abertura do I Congresso da Indústria Cinematográfica Brasileira, o Sr. Carlos Guimarães de Matos Júnior frisou que "a concorrência mais grave", e que atua tanto contra o produtor brasileiro como contra o estrangeiro, "encontra-se fora do mercado exibidor: o grande problema, hoje, é saber como o cinema (...) resistirá ao avanço, cada dia mais acentuado, de seu atual grande inimigo: a televisão". Ao conquistar a cor e (o que não tardará muito) torná-lo acessível a todas às faixas populacionais de poder aquisitivo mediano, a TV terá alcançado mais uma área que até poucos anos atrás era privativa do cinema. Com a cor e o livre acesso, os programas de televisão dedicados ao público de menor idade estarão cativando — quase sem oportunidade de reação por parte de seu concorrente — aquelas faixas etárias que constituiriam, nos anos seguintes, o público com mais alto índice de frequência às salas exibidoras.

O número de filmes brasileiros de longa-metragem voltados especialmente para o pequeno espectador é exíguo. Sem entrar na análise da qualidade de cada um, podem ser citados: **Pluft, o Fantasmilha**, de Romain Lesage, baseado em Maria Clara Machado, **O Saci**, de Rodolfo Nanni, baseado em Monteiro Lobato, e **Sinfonia Amazônica**, de Anélio Latini, o primeiro desenho nacional em longa-metragem — ambos de 1953; **A Dança das Bruxas**, de Francisco Dreux, e **Marcelo Zona Sul**, de Xavier de Oliveira — de 1970; **Aventuras Com Tio Maneco**, de Flávio Miglaccio e **As Quatro Chaves Mágicas**, de Alberto Salvá — de 1971. A produção de comédias popularescas ou chanchadas, eventualmente inócua (embora com maior frequência produzindo uma deformação de gosto), não chega a contribuir para o equacionamento em profundidade do problema, uma vez que tais filmes se dirigem a todas as faixas etárias e não têm a preocupação de abrir caminhos para um cinema recomendável aos menores. O equivalente da chanchada cinematográfica pode ser encontrado (infelizmente)

26

nos programas ditos "humorísticos" da televisão.

Estranha-se por que os produtores de **Aventuras Com Tio Maneco**, apesar das inúmeras semanas de permanência do filme em cartaz nos grandes centros exibidores, não tenham partido imediatamente para uma segunda experiência no gênero. A resposta é simples: esse tipo de filme tem um público certo nas vesperais, quase não movimenta as bilheterias nas sessões noturnas, e constitui um programa "de estação", cuja programação só é fácil nos períodos de férias. O reembolso do capital, portanto, é muito mais lento do que ocorre com a produção "normal". Daí um dos itens da proposição que apresentamos no I Congresso da Indústria Cinematográfica: "filmes livres considerados de boa qualidade e recomendáveis ao público infantil poderão cumprir a lei no mesmo cinema, após passado um ano de exibição". A mesma proposição sugere prêmio percentual extraordinário para esse tipo de produção, além de prêmios especiais a diretores, autores de histórias e roteiristas que se empenham em sua realização.

Ainda sobre o reembolso lento do filme desse tipo, convém lembrar as palavras do crítico Alberto Shatovsky ("enquete" neste número de FILME CULTURA), que refletem preocupação idêntica às dos estudiosos que em todo o mundo estudam o problema da viabilidade da produção "especializada": "Acho que o Governo deve financiar os bons projetos de filmes para crianças e deve encontrar um meio de garantir ao produtor uma possibilidade de 'giro' de cinco anos, porque a bilheteria desses filmes depende das épocas de férias escolares, e eles voltam nos anos seguintes". Acrescentaríamos: e esses filmes, a cada retorno anual, encontram uma platéia renovada e ampliada pela nova afluência de crianças que chegam à idade de frequentar cinemas.

Ao oferecer estímulos especiais à produção de filmes recomendáveis às crianças e aos adolescentes, os órgãos responsáveis pela política cinematográfica estarão "investindo" no "futuro do cinema", uma vez que, assim como estes filmes realizados com especiais cuidados, poderão contribuir para elevar o nível de exigência do espectador, todos os filmes "livres" — por extensão — são fatores de incentivo à frequência e, assim, de fortalecimento do mercado.

Uma das iniciativas pioneiras no terreno do filme para crianças foi o cineclub Cendrillon criado por Sonika Bo, em Paris, 1933, para espectadores na faixa de 6 a 12 anos. Nessa época, as reservas quanto à conveniência de presença de menores de seis anos nos cinemas eram grandes. Muito tempo depois, na década de 50, a Children's Film Foundation, Estados Unidos, se opunha à presença de menores de oito anos nas salas exibidoras, abrindo exceção apenas para projeções de filmes especialmente produzidos para esta faixa etária. Hoje, com a intimidade cotidiana que as crianças têm com os espetáculos visuais via TV, desde a mais tenra idade, aquelas reservas perderam força.

Quanto ao problema de repertório, a saída encontrada em países de economia cinematográfica estatal — produção a cargo de estúdios ou grupos produtores especializados — não é solução satisfatória para os outros países. Apesar de todas as dificuldades, porém, em vários países de economia cinematográfica não-estatal é frequente a produção de filmes especialmente dedicados a crianças e adolescentes (para cinema e televisão) que, lamentavelmente, não chegam ao mercado brasileiro.

A média da opinião dos estudiosos da produção cinematográfica conduz à certeza de que, sem estímulos especiais do Poder Público, a produção por particulares e a difusão do filme concebido especialmente para o pequeno espectador — com observância do respeito à capacidade de percepção do menor e do conveniente estímulo ao pensamento criativo — não teria futuro.

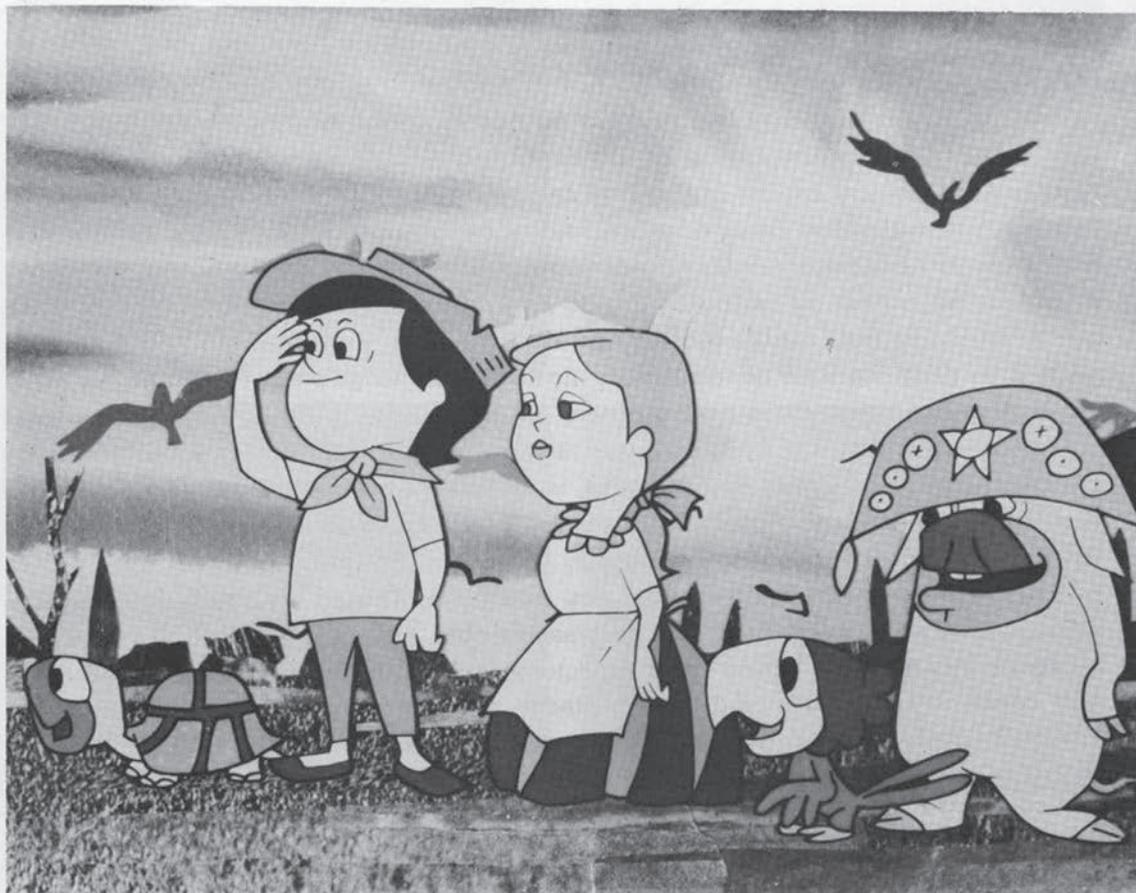
A partir de subsídios provenientes dos países de cinema não-estatal, considera-se como soluções básicas as seguintes:

- estímulos de caráter financeiro à produção de filmes recomendáveis aos menores;

- promoção de projeções especiais desse tipo de filmes, complementarmente aos lançamentos de iniciativa dos circuitos exibidores;

- criação de filmotecas de produções para a criança ou a juventude, vinculadas ou não a filmotecas oficiais já existentes;

- constituição de comissões de educadores, psicólogos e de conhecedores da linguagem cinematográfica, a fim de serem determinados os filmes "recomendáveis" para menores.



Piconzé — "Teimoso", a tartaruga, Piconzé, Maria, "Louro Papo" e "Don Chico Leitão", personagens que poderão tornar-se populares

A ODISSÉIA DO "PICONZÉ"

ENTREVISTA A ALFREDO STERNHEIM

O desenho animado, que, a partir de Walt Disney, teve em todos os grandes centros cinematográficos do mundo, um desenvolvimento extraordinário, não encontrou no Brasil, um acolhimento a altura do entusiasmo que sempre animou nossas tentativas em estabelecer um cinema nacional. Registram-se as primeiras tentativas no gênero empreendidas por Luis Seel e João Stamato, no período de 1929 a 1933, entre os quais **Macaco Feio**, **Macaco Bonito**, que, apesar do primarismo da técnica, não desmerecia, para a época, o "cartoon". Anélio Latini Filho, duas décadas após, empreendeu sozinho e durante sete anos **Sinfonia Amazônica**, rico de idéias, modesto na técnica. Hoje, novamente decorridas duas décadas, o nível de perfeição atingido pelo desenho animado dos "jingles" para TV e a realização de mais um "cartoon" longo, este em cores, **Piconzé** — produzido também, como o de Latini, na base do idealismo e do sacrifício a longo prazo (quatro anos e meio) — abrem novas perspectivas para o gênero em nosso país.

Piconzé, que muitos consideram quase tão bom, tecnicamente, como os melhores feitos em centros produtores mais desenvolvidos, talvez seja "a bota de sete léguas" do desenho animado brasileiro. Seus produtores, confiantes na aceitação do filme pelo público, já projetam um novo desenho de longa metragem.

Fomos encontrar estes "pioneiros" nos estúdios da Telstar, em São Paulo, produtora especializada em "jingles" para TV. Conversamos com João Luiz Araújo e Sylvio Renoldi — sócios da empresa e sócios como produtores de filme. João Luiz é o produtor executivo de **Piconzé**. Sylvio Renoldi, produtor e montador, é bastante conhecido pelo trabalho de editor de filmes, alguns deles premiados na sua especialidade. Ippe Nakashima, um japonês de pouco falar e muito desenho, concebeu, desenhou, animou e dirigiu o filme. Os três contam a FILME CULTURA a odisséia do **Piconzé**. **FC**

Filme Cultura — Como nasceu o "Piconzé"?

Yppe Nakashima — Eu só fazia comerciais. Mais para comer. Mas a vida não é só comer. Não queria fazer tudo sozinho. Esperei mais de um ano para ver se alguém escrevia um roteiro, criava os bonecos. Nada. Escrevi tudo, fiz os bonecos e a filmagem também.

FC — E quanto tempo foi necessário para fazer o filme?

Y. N. — Quatro anos e meio, desde o roteiro pronto até à primeira cópia do laboratório.

João Luiz Araújo — Quatro anos e meio por causa do primitivismo do trabalho. O Nakashima tem o "know-how" da longa-metragem, adquirido na Toei e Shochiku onde trabalhou como "free-lancer". E o desenho animado não se faz só com a idéia. Existe também a organização industrial, ou seja, são milhares e milhares de desenhos. A simples organização para a filmagem exige todo um controle de produção.

Sylvio Renoldi — Outra coisa que atrapalha é a falta de pessoal especializado, que tem de ser treinado e depois o per-

demo. A cada mês passava uma fase — a fase das tintas, das pranchetas, etc. — e Yppe punha anúncio no jornal e testava as pessoas de 15 a 30 dias, ensinando-as. Havia uma moça que era excepcional. Fazia de 120 a 150 filetagens (fazer o contorno e depois pintar) em 8 horas diárias, quando a média é 80, nesse período.

FC — A técnica empregada por vocês foi igual à de Walt Disney?

S. R. — Trabalhamos segundo nossas condições: economia no acetato e no movimento dos bonecos. A animação é de um por dois, enquanto lá é um por um.

Y. N. — Em cada segundo (24 quadros) no desenho estrangeiro são feitos 72 movimentos, enquanto que no nosso só cinco a seis. E não se nota a diferença. A diferença está na maneira de usar a animação que aqui é usada várias vezes. No Japão trabalham diferente. Fazem um desenho longo, utilizando 200 desenhistas e quatro câmaras.

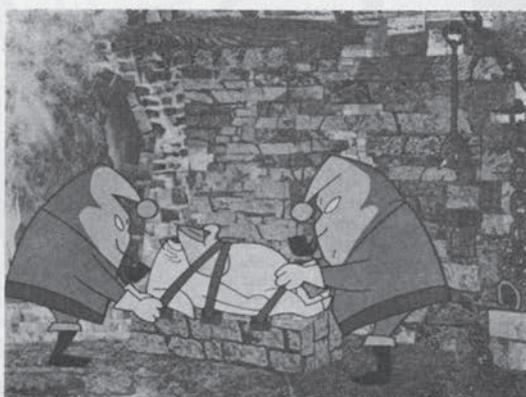
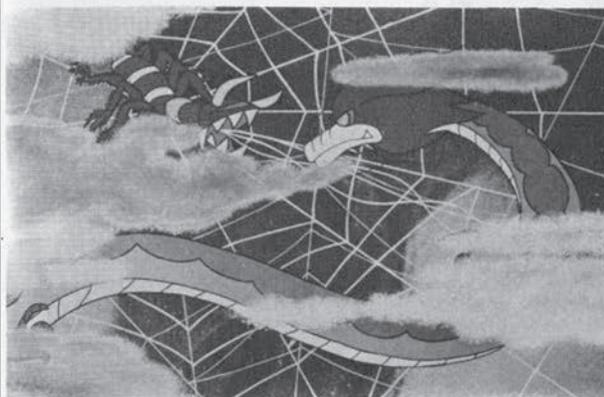
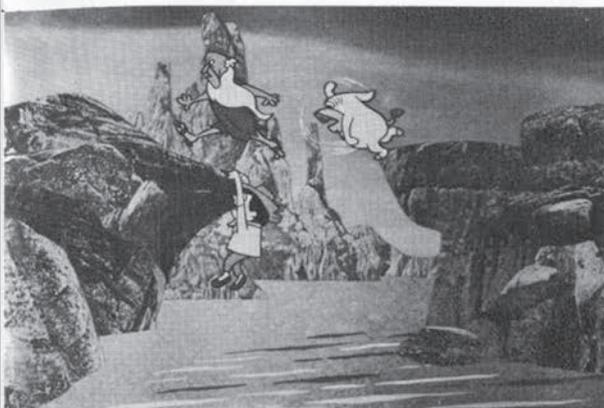
S. R. — Se tivéssemos tido dinheiro, teríamos feito em um ano e meio, com menos gente, umas doze pessoas bem treinadas.

FC — Como se deu a escolha dos personagens? Por que são usadas figuras do nosso folclore?

J. L. A. — Os personagens são gente com personalidade brasileira, de sentimentos brasileiros. O porco é um cara bonachão. O papagaio fala e não resolve nada. Mas a história pode se passar em qualquer lugar, embora haja cangaceiros e caras típicos do interior. Se a gente tem pretensões internacionais, temos de universalizar a coisa. A música, por exemplo, não é regionalista. A música da cena da batalha oferece algo semelhante às baladas de Quincy Jones. É de Damiano Cozzela. Para um desenho animado, música é fundamental. E o trabalho do Cozzela é dos mais criativos, feito com incrível minúcia e se ajusta aos personagens que se preocupam em ser brasileiros. Daí o uso do folclore.

FC — Diante da falta de uma tradição de desenho animado no Brasil, vocês não acham arriscado um empreendimento dessa espécie?

J. L. A. — É um suicídio, evidentemente, se considerarmos que Walt Disney é um tabu. Ninguém no mundo, nem Bar-



Piconzé tem tudo que um bom desenho animado deve possuir para agradar as platéias de todas as idades — ação e aventuras é o que não falta

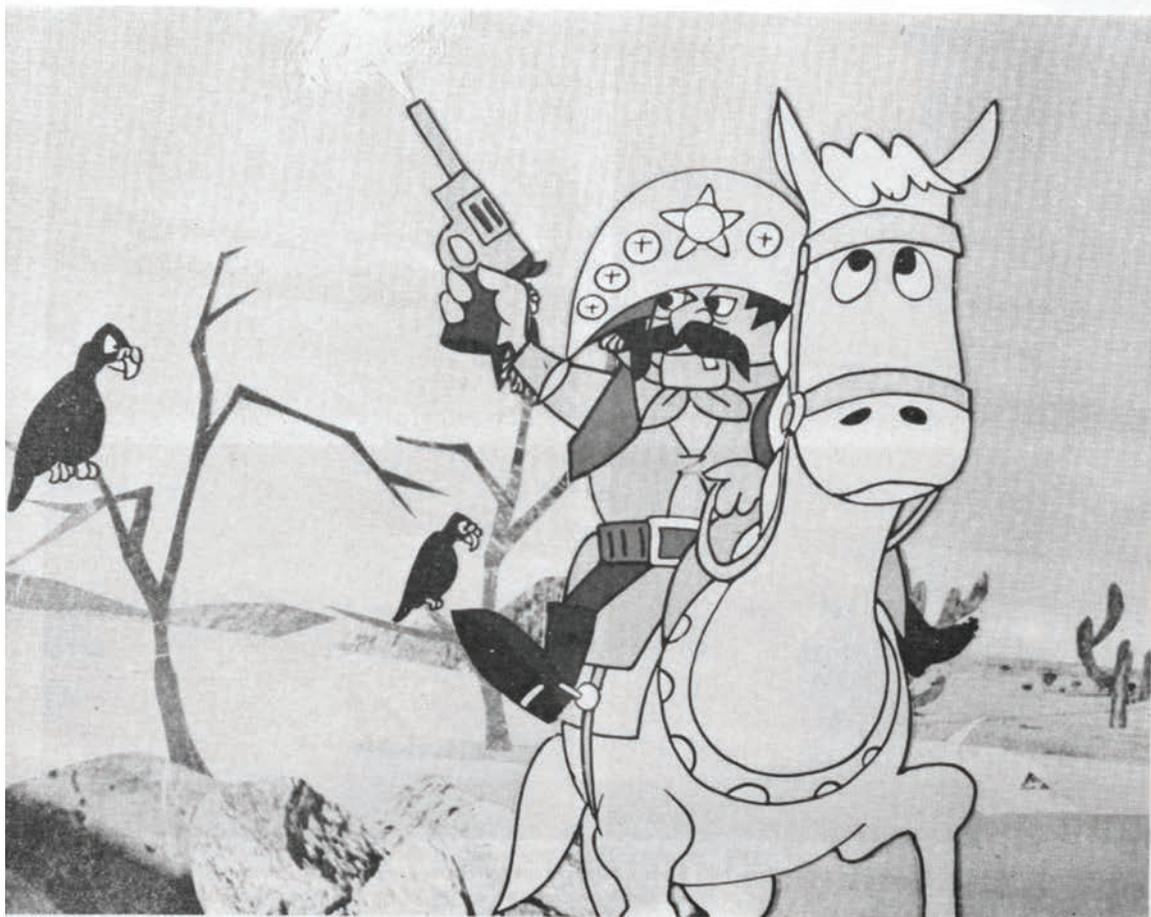
bera, nem a série Asterix, conseguiu chegar perto do sucesso comercial de Disney, que é incrível. Aí cabe algo a ser analisado: a comercialização de um personagem que se chama Zé, e por isso acho que ficou mais difícil de se fazer um filme de grande sucesso. Disney sempre usou figuras tradicionais ("Os Irmãos Grim" ou outros personagens de livros). São figuras populares na cultura infanto-juvenil. Com exceção de "O Sítio do Picapau Amarelo", a literatura infanto-juvenil brasileira inexistente. Os heróis da infância brasileira são determinados patos, ratos com características bem anti-latinas. Então um herói que se chama Zé e carrega um violão, usa um chapéu meio caipira, poderá ser um herói nacional e o começo da nacionalização de personagens, com filosofia e personalidade brasileiras. Entre os estrangeiros existe um pato milionário que é o símbolo errôneo do capitalismo americano. O próprio governo norte-americano faz restrições a esse pato. O Departamento de Estado aconselha aos governos latino-americanos não se deixarem influenciar pelo que ele mesmo chama de imperialismo cultural.

movido por entidades privadas. Com o Piconzé inicia-se a criação de heróis brasileiros. A Mônica é brasileira, não há dúvida, porém se associa mais ao produto anunciado do que a ela mesma. Com o Piconzé se iniciará um ciclo de heróis que realmente representam a mentalidade, o modo de pensar e viver do povo brasileiro. Essa é a nossa intenção.

FC — Acha possível haver no Brasil um cinema feito em grande escala, destinado exclusivamente ao público infantil?

S. R. — No que se refere ao desenho animado, acho que sim, desde que os órgãos competentes vejam a realidade desse trabalho, suas possibilidades. Na Tcheco-Eslováquia, por exemplo, no Canadá e mesmo nos Estados Unidos, o desenho animado recebe auxílio do governo, porque muitos são utilizados para divulgação de conceitos civis, de limpeza, etc. O próprio Disney foi requisitado durante a guerra para criação de filmes que mostrassem o uso das armas. E outros tipos de trabalho podem ser feitos com o desenho animado, em função ou junto das TVs educativas.

FC — Houve alguma preocupação em



Bigedão, o bandido de Piconzé

especial com relação à cor ou ao estilo do desenho?

Y. N. — Houve mais com os fundos, que são todos feitos em colagem. Não são desenho. E isso é algo próprio, diferente, que tem um efeito sólido. E a paisagem é como a cenografia e as locações num filme ao vivo. Se o ambiente é pobre, o filme pode parecer primário. Esse estilo é algo novo no gênero.

FC — Existe muita diferença entre montar um filme com material ao vivo e um desenho animado?

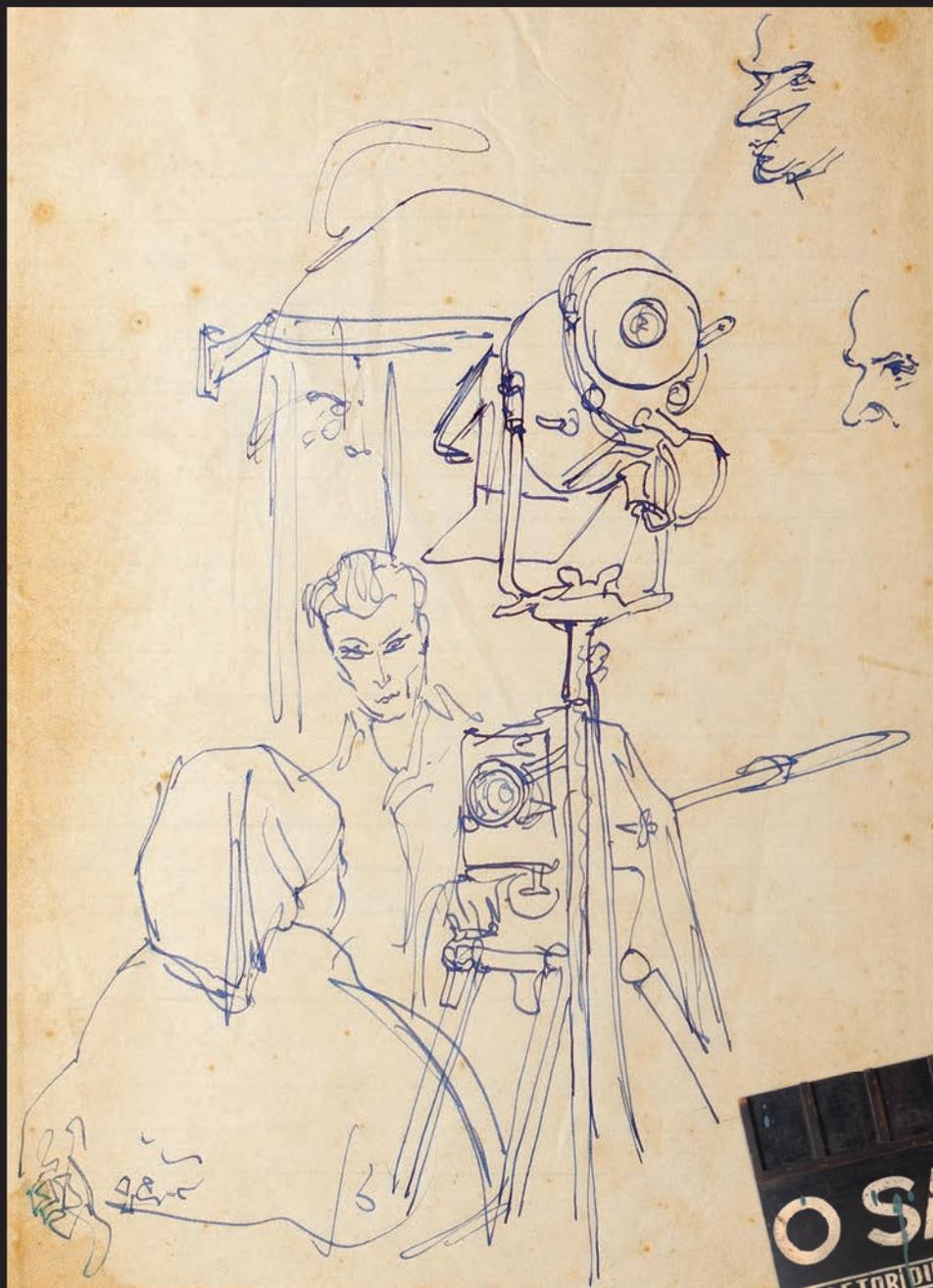
S. R. — Existe, porque o desenho animado é praticamente montado no "storyboard". Praticamente o desenho já está montado quando está sendo filmado. O trabalho do montador é mais de edição sonora, enquanto que no filme de ficção, não.

FC — A experiência acumulada na feitura de **Piconzé** faz prever um novo de-

senho animado? Há algum plano imediato nesse sentido?

J. L. A. — Fato curioso: embora o desenho animado tenha sido desenvolvido quase ao mesmo tempo em que se iniciou o cinema, e o Brasil seja considerado com um dos cinemas mais versáteis do mundo, somente em 1972 é que se conseguiu aqui um desenho animado com maturidade profissional. Faz-se no mundo uma média de um desenho animado longo por ano. Na Inglaterra o último foi **Yellow Submarine** (Submarino Amarelo), com os Beatles. A série "Asterix", na França, foi feita para a televisão e não para o cinema. E para a televisão a linguagem é outra. Vê-se daí quanta paciência é necessária, quantas dificuldades existem. Com a experiência que tivemos, creio que o próximo desenho animado que se produzirá no Brasil será, no mínimo, em 1982.

CINEMABILIA



FOTOS: CONTRACAPA DO ROTEIRO ORIGINAL E CLAQUETE ORIGINAL DO FILME | ACERVO CINEMATECA BRASILEIRA

O saci (1951), de Rodolfo Nanni, foi o primeiro longa-metragem infantil brasileiro e a primeira adaptação da obra de Monteiro Lobato.



194 (cont.)

199. PM - PC

Enquadra-se Pedrinho de pé, à direita e o Saci de cócoras a esquerda, olhando para o menino que fala dando chutes em alguma coisa no chão e sem dar confiança ao Saci.....

PEDRINHO - A Emília, a boneca de Narizinho. Ela é capaz até de concertar relógio debaixo d'água.

198 - PM (duas continuidades)

Enquanto Pedrinho está falando, o Saci tira uma brasinha do pito e começa a soprá-la para acender a fogueira. Os dois ficam de cócoras ao redor da fogueira. O Saci fica furioso e pula.....

SACI - Qual Emília, qual nada! Ninguém é mais esperto do que um saci.

Nisso ouve-se um.....

Miado de onça.

ATENÇÃO

O Saci olha desconfiado para os lados. Pedrinho fica com medo. Ouve-se novo miado.....

mais forte, mais próximo.

Talvez não se faça a onça.

Os dois se levantam. O Saci grita de repente, depois de ficar atento uns segundos.....

SACI - É onça, Pedrinho! Trepemos depressa numa árvore. Ela vem vindo pro nosso lado!

197 - PP - Pedrinho assustado

200 - Foltagem

Os dois disparam para longe em direção a uma árvore até ficarem em PC e subirem rapidamente na árvore.

Miado fortíssimo da onça.

200 - Os dois e IRARA

MÚSICA - (a cena da corrida e subida na árvore é acompanhada de acordes rapidísimos de flauta e contra-baixo, ou do repicar de tambores e tamberins, como se usa no circo nas horas de intensa sensação e expectativa.)

201 - Saci - Irara

Pedr. f/c - Ora, isso é um papinho

Novo urro - Saci fala - Vou fugir.

202 - Os dois fogem.

200 - PM

Enquadra-se os dois de baixo para cima, olhando apavorados para baixo. Pedrinho está tremendo.....

Miados fortíssimos da onça.

PEDRINHO - Que onção! Nossa Senhora!

197

201. PM

Enquadra-se a onça olhando para cima do ponto de vista dos dois. Ela dá outro urro.

Urro da onça.

Saci - Mas o urro era de onça e ela ficou com medo de mim!

202. PP

Enquadra-se a cabeça da onça olhando para eles.

MÚSICA

- *Dr. EVINANNI, Rodolfo*

- RODOLFO NANNI -

RODOLFO NANNI nasceu, em 1924, em São Paulo, Estudou no I.D.H.E.C (Instituto de Altos Estudos Cinematográficos), em Paris. Em 1950, fez a continuidade de "Aglaiá", de Ruy Santos. Em 1952, foi roteirista e diretor de "O Saci", experiência pioneira no sentido de trazer ao cinema os personagens clássicos da literatura infantil de Monteiro Lobato (1882-1948).

Nanni participou de vários movimentos reivindicatórios da classe cinematográfica, integrando comissões especializadas dos governos municipal e estadual de São Paulo. Realizou um documentário para a Associação Mundial de Luta Contra a Fome: "O Drama das Secas".

Em 1968, Rodolfo Nanni realizava para o Instituto Nacional do Cinema o curta-metragem "Os Vencedores".

Dejean Magno Pellegrin
Chefe da Divisão de Planejamento
e Difusão
do
Departamento do Filme Cultural

Rio, novembro de 1978.

Departamento do Filme Cultural

EMBRAFILME





"O Saci", o primeiro filme nacional para as crianças

Retrospectiva para a obra do pioneiro Rodolfo Nanni

Há exatamente 30 anos Rodolfo Nanni realizava um filme antológico: "O Saci", um marco no cinema brasileiro, levando à tela a obra de Monteiro Lobato. Era então uma produção pioneira, um filme para crianças, gênero que sempre foi uma rara exceção no cinema brasileiro. Em vista disso, o Museu da Imagem e do Som (vide roteiro) programou uma retrospectiva com curtas e longas-metragens realizados por Nanni, começando com a versão do livro de Lobato. "Depois de 30 anos na profissão, olho para trás e verifico que o que fiz não me satisfaz porque, a rigor, meus filmes não inovaram." "O Saci" é a única exceção, por ter sido o primeiro filme nacional para crianças e ainda uma produção independente num momento em que havia em São Paulo a aventura dos grandes estúdios: Vera Cruz, Maristela, etc.

Para Nanni, esse fenômeno de não inovar ocorre no mundo todo: "O cinema, de tempos para cá, ficou aprisionado a problemas que não permitiram que se renovasse. Embora sendo a arte mais nova, acabou tornando-se a arte mais velha. Não alteou voo, como a música e a pintura". Segundo Nanni, não é uma questão de falta de talento dos novos cineastas. O cinema ficou preso a problemas de mercado. Estacionou, atendendo às mais primárias requisições de mercado e a esquemas

preestabelecidos, que viciaram o grande público. "As pessoas se acostumaram a filmes com começo, meio e fim, e cinema não é isso. É uma situação criada pelo establishment, pelos chamados grandes esquemas sociais. Houve tempos em que os cientistas eram queimados nas fogueiras por difundirem certas verdades. Hoje, os cientistas são respeitados, o artista não. A grande sociedade não só não o respeita como também não admite a pesquisa em arte". Ele acredita que o que existe de importante na arte é marginal e que é preciso abrir os olhos dos cineastas para que se voltem para as pesquisas, tentando se livrar das pressões impostas pela sociedade. "Seria muito bom que pensassem no verdadeiro significado da palavra criar."

No ciclo de filmes de Rodolfo Nanni, o programa seguinte é "O Cordélia Brasil", seu segundo longa, com Lillian Lemmert e Francisco di Franco, rodado em 1971-73. Sábado serão exibidos vários curtas, entre os quais "Os Vencedores" (68), "Avenida Paulista" (77), "Ruas para Pedestres", "São Paulo, Centro" (77) e "Bela Vista" (79), este realizado para a Secretaria de Planejamento e Economia do Governo do Estado e TV Cultura. "Avenida Paulista" recebeu o Prêmio "Humberto Mauro", da Embrafilme.

The logo for CTAv (Centro Técnico Audiovisual) is written in a stylized, cursive font.

CENTRO TÉCNICO AUDIOVISUAL
SECRETARIA DO AUDIOVISUAL / MINISTÉRIO DA CULTURA

O Centro Técnico Audiovisual (CTAv) é criado em 1985, parte da extinta Embrafilme, por meio de um acordo de cooperação técnica com o National Film Board (NFB), do Canadá. Na época, foram realizadas oficinas que resultaram na ampliação do contingente de técnicos brasileiros qualificados em animação e em operação e manutenção de câmeras e lentes. Formou-se, no Centro, uma equipe apta a atender o cinema brasileiro na animação e no som, por meio do estúdio de mixagem, de dublagem e da sala de ruídos.

O CTAv passou a ser um grande apoiador de serviços para o processo de realização da animação, não só com apoio humano quanto técnico de equipamentos disponibilizando a truca (equipamento analógico para filmagem de desenho animado), a moviola e a *Quick Action Recorder* (equipamento que reduzia os custos do *pencil test*).

Dessa época, várias animações infantis são produzidas no CTAv: *O músico e o cavalo*, de Telmo Carvalho; *Noturno*, de Aída Queiroz; *Evoluz*, de José Rodrigues; *Presepe*, de Patrícia Alves Dias; *Quando os morcegos se calam*, de Fábio Lignini; *Viagem de ônibus*, de Daniel Schorr, entre tantas outras.

Até hoje, mesmo com a evolução de métodos digitais de animação, o CTAv se propõe a difundir mecanismos básicos analógicos, de grande potencial pedagógico, e técnicas mais recentes. Essa proposta tanto é oferecida nas oficinas em mostras e festivais apoiados pela instituição quanto no próprio CTAv.

As oficinas, voltadas para o público infanto-juvenil, têm como objetivo estimular a percepção dos alunos, principalmente da rede pública, ampliando horizontes para além da escola e da comunidade. A proposta é promover uma introdução à produção do audiovisual e seus códigos de narrativa, utilizando técnicas do cinema de animação. No final, há a possibilidade de produção de um filme com a técnica analógica e finalização digital.

Falar de infância é lembrar do núcleo de animação do CTAv

CTAv no Jornal da Tela | 1986

Confira essa e outras propostas do CTAv no portal: www.ctav.gov.br



“A criança tem necessidade de filmes. O cinema precisa estar integrado na sua visão de vida e na sua experiência de mundo, como forma de conhecimento, fonte de informação e como expressão artística”

Ilka Laurito, 1962

Homenagem a Ilka Laurito Cinemateca Brasileira



Ilka Brunhilde Laurito (São Paulo, SP, 1925 - Corumbataí, SP, 2012) foi escritora, poetisa e professora de língua portuguesa. Através de seus esforços, foi criado em 25 de abril de 1961 o departamento infantil da Cinemateca Brasileira, cuja missão era difundir a cultura cinematográfica para crianças e adolescentes. Foram prospectados filmes com qualidade estética e de conteúdo, no acervo da própria Cinemateca e também em outros acervos no Brasil e no exterior, e realizado um valoroso trabalho de pesquisa bibliográfica sobre cinema e infância.

O departamento infantil, sob a direção de Laurito, apoiou diversas iniciativas exitosas de programações infantis em cineclubes e escolas, com destaque para o Cineclubinho de Santos; Cineclubinho da Biblioteca Infantil do Colégio Caetano de Campos (SP); e o Cineclubinho do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas (CLA).

O Centro de Documentação e Pesquisa da Cinemateca possui cerca de 1.000 documentos sobre os temas cinema, infância e educação disponíveis para consulta. (<http://bases.cinemateca.gov.br>)





GRUPO NOVO DE
CINEMA E TV
Apresenta

Um filme de
HELVÉCIO RATTON



A DANÇA DOS BONECOS

Com

Wilson Grey Kimura Schettino Cintia Vieira

Apresentando

EZEQUIAS MARQUES ROGERIO FALABELLA DERLY D'CEA CLAUDIA JIMENEZ
RUY POLANAH DIVANA BRANDÃO ANGELO DETTORI

Argumento e Roteiro HELVÉCIO RATTON / TAIRONE FEITOSA / ANGELA SANTORO
Fotografia FERNANDO DUARTE Música NIVALDO ORNELAS Montagem VERA FREIRE
Cenografia e Figurinos PAULO HENRIQUE PESSOA / JULIANA JUNQUEIRA
Criação dos Bonecos ALVARO APOCALYPSE / GIRAMUNDO TEATRO DE BONECOS
Direção de Produção MARCUS LAGE
Produtores Associados EMBRAFILME / SECRETARIA DA CULTURA DE MINAS GERAIS
BERNARD NADAUD / SKYLIGHT
Produção Executiva TARCISIO VIDIGAL



Distribuição EMBRAFILME

www.embrafilme.com.br



roquette pinto
comunicação educativa

Ctav

CENTRO TÉCNICO AUDIOVISUAL
SECRETARIA DO AUDIOVISUAL, MINISTÉRIO DA CULTURA


cinemateca brasileira

CONFIRAR CONTEÚDO EXCLUSIVO NO SITE
WWW.FILMECULTURA.ORG.BR

SECRETARIA DO
AUDIOVISUAL

MINISTÉRIO DA
CULTURA

