

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
DEPARTAMENTO DE CINEMA E VÍDEO

Lucas dos Reis Tiago Pereira

**PRESERVAÇÃO AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO:  
APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS**

Niterói  
2018



LUCAS DOS REIS TIAGO PEREIRA

PRESERVAÇÃO AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO:  
Aproximações Possíveis

Projeto Experimental apresentado ao Curso de Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciado em Cinema e Audiovisual.

Orientador: Prof. Dr. FABIÁN RODRIGO MAGIOLI NÚÑEZ

Niterói  
2018

Cinema é cachoeira.

Humberto Mauro

Ai de Nós, Educadores e Educadoras, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis.

Paulo Freire

## Agradecimentos

Agradeço aos educadores que estiveram presentes comigo nessa jornada. Especialmente ao professor Fabián Núñez, muito além da orientação desta monografia, foram nove disciplinas (apenas uma obrigatória), monitoria, grupos de estudos e uma partilha sempre generosa sobre cinema ou qualquer outra área do saber. Ao professor Rafael de Luna pela janela que, gentilmente, me abriu para as áreas de História do Cinema Brasileiro e Preservação Audiovisual intensificando o meu interesse e que fora muito importante para minha formação profissional e crescimento pessoal.

À professora Mariana Baltar por ter reacendido meu interesse pelo curso e pelo cinema por meio de suas aulas e por conversas no corredor. Ao professor Felipe Muanis pela orientação em minha iniciação científica e por ter me ensinado que a postura de um docente é sempre próxima aos educandos, seja em sala de aula, seja em qualquer outro espaço. Ao professor Maurício Bragança por todos os bate-papos e por seu trabalho na coordenação exemplar na sempre carente licenciatura em cinema e audiovisual. À professora Eliany Salvatierra pela orientação no PIBID e por toda a parceira durante a minha graduação, ao professor João Luiz Leocádio pela aproximação com os educandos de licenciatura em defesa do curso e ao professor Tunico Amâncio pelas conversas nas ruas de Icarai.

Aos membros da banca, Hernani Heffner e Alice Akemi pelos incontáveis diálogos durante todos esses anos de graduação que, refletiram neste trabalho, para muito além da defesa em si. Meu muito obrigado!

Agradeço também aos meus amigos durante essa jornada, especialmente, João Paulo Gohar, Lucas Scalioni (Três Pontas), Rodrigo Freitas, Ana Sanz, Eduardo Brandão, Otávio Lima, Jessica Hartmann, Fabrício Basílio, André Rojas, Julia Couto, Amina Sophia, Guilherme Farkas e Bianca Mansur. E aos amigos de Goiânia: Wilker do Carmo, Lucas Melo, Lucius Jacob, Bruno Duarte, Pedro Álvares, Gabriel Deeaz, Raul Rasmussen, Gabriel Moura e Samuel Mazza que mesmo com a distância geográfica, continuam próximos. Além de tantos outros que não seria possível citar aqui, mas que, de alguma forma, foram importantes ao longo desse tempo.

Aos amigos de Perro Loco, especialmente Fausto Borges, Juszeni Rezende e Vasconcelos Neto por terem me iniciado nessa maluquice que é o cinema (Sim. A culpa é deles!). Aos colegas que construíram a Semana Universitária do Audiovisual (SUA) em Niterói e aos colegas de Festival Brasileiro de Cinema Universitário, Aleques Eiterer, Fábio Batista e Guilherme Tristão. E também a Alexandre Guerreiro e Renata Palheiros que me envolveram nesse mundo maluco da produção e ao qual sou muito grato.

Aos membros da Cinemateca do MAM, especialmente Hernani Heffner e Fábio Veloso pelos diálogos (infinitos) sobre cinema. E a Jessel Buss pela fantástica conversa na Cinemateca e por todos os outros bate-papos. Também agradeço à Rodrigo Cássio pelas inúmeras conversas sobre cinema e pelas valiosas dicas para a constituição deste trabalho.

Agradeço a todos que participaram dos cineclubes que promovi durante esses anos.

Agradeço a minha família inteira, especialmente a minha irmã Raquel, meus tios Ranieri, Gabriela, Wagner, Helena e Silvana por todo o apoio oferecido durante a vida, aos meus primos e primas Rafael, Gabriel, Ana, Camila, Luísa e Bia.

Meu avô Tiago (para quem devo me desculpar pela ausência) e para a minha avó Yolanda (cujo significado do nome ‘aquela que traz alegria’ não poderia ser mais correto). Todo o apoio e amor de vocês é fundamental. Também agradeço a meu avô Jaury e a minha avó Mariuza que não estão mais nesse plano, mas que olham por mim de onde estão. Agradeço ao meu pai, Calê, por toda a atenção e cuidado dedicados por toda a vida.

Por último e de forma mais e intensa, agradeço a minha mãe Heloísa por me fazer entender a vida como um momento passageiro, mas que, enquanto estamos aqui, é sempre necessário enfrentar lutas coletivas e sempre buscar a própria felicidade junto daqueles que se ama. E a Jade que me acompanhou durante toda essa jornada por todo o companheirismo, amor e alegria que divide comigo todos os dias. Este trabalho também é seu. E, apenas um, dos tantos que já dividimos e ainda iremos dividir nessa longa estrada. Obrigado por construir comigo nosso percurso na vida.

## Resumo

“Preservação Audiovisual e Educação: Aproximações Possíveis” trata de uma reflexão sobre um tema sem estudos sistemáticos. Mesmo os estudos de cinema e educação ou de preservação audiovisual sozinhos são pouco considerados na academia. A proposta deste trabalho é, então, dar à luz para uma discussão que urge antes que um grande número de filmes feitos na escola se percam.

**Palavras-chaves:** Preservação Audiovisual; Cinema e Educação; Alain Bergala; Cinema Digital

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>9</b>
<b>Prólogo .....</b>	<b>11</b>
<b>1. A Lei nº 13.006/2014 .....</b>	<b>19</b>
1.1 A importância do estudo de História do Cinema .....	28
1.2 Educação estética para Alain Bergala .....	32
1.3 O <i>travelling</i> de <i>Kapò</i> .....	37
1.4 O Cinema como Arte .....	39
1.5 Questões sobre a Televisão .....	42
<b>2. DVDtecas nas escolas .....</b>	<b>46</b>
2.1 Quem é (seria) o arquivista audiovisual nas escolas? .....	51
2.2 Curadoria: quem indicará os filmes? .....	54
2.3 DVDs como suporte de preservação? .....	56
<b>3. Onde estarão os filmes? .....</b>	<b>63</b>
3.1 O ato da criação .....	70
3.2 O que é preservar? .....	73
3.3 Preservação digital .....	74
<b>Conclusão .....</b>	<b>77</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>80</b>





## Introdução

Este trabalho versará sobre uma discussão pouco explorada no Brasil e, de forma mais abrangente, no mundo: as atividades possíveis de uma cinemateca no espaço escolar. Por muito tempo, os trabalhos de cinema e audiovisual nas escolas foram minimizados, como algo de pouca importância visto, em geral, como atividades de professores que não estavam dispostos a dar aulas e, então, exibiam um filme em sua disciplina. No entanto, essa condição se modificou, a Lei 13.006/2014 que prevê duas horas mensais de cinema brasileiro em todas as escolas do Brasil, propõe algo que já é uma realidade, o cinema, cada vez mais, faz parte do processo pedagógico dos mais diversos espaços educacionais.

Junto a essa maior exibição de filmes nas escolas, a possibilidade da produção digital barateou os custos dos equipamentos e facilitou o manuseio dos mesmos, dessa forma, as escolas passaram a ter como atividades em suas dependências, aulas de cinema e audiovisual. O curso de Cinema - Licenciatura da Universidade Federal Fluminense é o ápice dessa nova opção dos espaços escolares, pois forma professores específicos de cinema e audiovisual para as escolas. Deste modo, o trabalho inicia com um prólogo acerca da minha trajetória pessoal nas áreas de preservação audiovisual e educação e o porquê de eu ter desejado trabalhar com uma tema com poucas referências, até então.

É um fato que o teórico francês Alain Bergala é uma influência bastante presente nos atuais estudos de cinema e educação no país, sendo assim, o primeiro capítulo desta monografia se debruça nos conceitos de Alain Bergala em sua principal obra *Hipótese Cinema - Pequeno Tratado Sobre o Cinema Dentro e Fora da Escola* para analisar como é recebido por pesquisadores brasileiros, especialmente pela professora Fernanda Omelczuk no artigo *50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância)* presente no livro *Cinema e Educação: a Lei 13.006/2014 - reflexões, perspectivas e propostas* organizado por Adriana Fresquet e Cezar Migliorin. O artigo de Omelczuk é o único do livro a estabelecer uma proposta, de fato, para as atividades de cinema na escola, a partir da Lei 13.006/2014 e intenta-se destacar, a partir de seus escritos, ideais do cinema e educação no Brasil.

O segundo capítulo recorre a um ponto do trabalho de Alain Bergala e Fernanda Omelczuk e também perpassa pela Lei 13.006/2014, quais são as condições de exibição dos filmes nas escolas do Brasil atualmente. Esta questão requer um jogo duplo entre as condições materiais das escolas para exibir filmes e a possibilidade de acessar um maior número de filmes para exibir em sala de aula. Neste contexto, as atividades de uma cinemateca já se fazem essenciais, pois acessar os filmes em condições de exibição é uma atividade de cinematecas das quais as escolas têm de fazer uso para conseguir exibir quaisquer filmes que desejar.

O terceiro capítulo desta monografia pretende entender onde os filmes produzidos em escolas serão depositados. Com a produção escolar cada vez mais intensa, é correto entender que se faz necessário guardar esses filmes como documento de um momento fundamental na história do cinema brasileiro. Muitos materiais produzidos em décadas passadas já se perderam ou não há condições de acessar aos filmes, pois não há possibilidades técnicas de exibição. Como é possível salvaguardar tais filmes se, mesmo obras comerciais que costumam ser priorizados em trabalhos de preservação, há dificuldades de lidar com o suporte digital que se faz presente atualmente? É possível dizer que a condição de filmes escolares que detém menor prestígio nos espaços de exibição como um todo serão devidamente preservados?

Desde já, cabe dizer que essas perguntas não têm respostas fáceis e a intenção primordial deste trabalho é dar luz a uma possível catástrofe da qual pouco é comentada: a perda dos filmes produzidos em escolas atualmente ser comparada com o que foi perdido de filmes no início do cinema no Brasil. Entre 1898 até 1930, mais de 90% da produção brasileira foi perdida, impedindo a possibilidade de estudos. O mesmo pode acontecer com os filmes escolares se nada for feito e é diante desse panorama que este trabalho surge e intenta confrontá-lo.

## Prólogo

Antes de iniciar os capítulos desta monografia, creio que vale a pena destacar certos acontecimentos que marcam minha trajetória na graduação em Cinema e Audiovisual - Licenciatura na UFF e, me levaram a entregar este trabalho com um tema tão pouco pesquisado e, portanto, com bibliografia específica bastante acanhada. Faço isso porque mesmo que poucas vezes tenha me relacionado com o campo de preservação audiovisual e educação de forma conjunta, este período na graduação foi importante para o trabalho apresentado. Iniciemos esta jornada, então.

O texto *Preservação* do pesquisador Hernani Heffner, publicado na revista *Contracampo* em 2001, começa com uma comparação entre o choque dele próprio ao entrar na Cinemateca do MAM e de Carlos Manga, famoso diretor de chanchadas, ao adentrar na Atlântida Cinematográfica pela primeira vez.

Carlos Manga sempre enfatizou o choque sofrido em seu primeiro contato com o universo cinematográfico real. Conduzido por Cyll Farney para conhecer o estúdio da Atlântida, localizado na rua Visconde do Rio Branco, e especialmente o diretor responsável pelas famosas chanchadas, surpreendeu-se por encontrar este último em mangas de camisa carregando adereços, levantando cenários, manejando um martelo como qualquer cenotécnico. Watson Macedo não tinha escritório de luxo, secretária bonita e simpática, carro e chofer na porta da companhia. Traduzindo: não havia salários nababescos e muito menos recursos de monta para a produção e para a própria infraestrutura do estúdio. A sobrevivência era difícil e com consequências óbvias. Pouco depois do memorável e decisivo encontro, o local sofreria um devastador incêndio, responsável pelo desaparecimento de quase toda a filmografia inicial da Atlântida. Guardadas as devidas proporções, salientadas as peculiaridades de um arquivo de filmes e indicados os contextos diversos, passando dos anos 50 aos anos 80, pode-se dizer que tive um choque semelhante ao tomar contato com o universo das cinematecas brasileiras. Ao me aproximar do cotidiano da mítica Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – Cinemateca do MAM, para os funcionários, amigos e admiradores – vez por outra via um ou outro carrinho carregado de filmes passar com latas desgastadas pelo tempo, às vezes amassadas, quase sempre enferrujadas parcial ou totalmente. Descobriria mais tarde, igualmente espantado, que quem empunhava o carrinho não era um auxiliar, mas o próprio conservador chefe. Havia poucos, pouquíssimos auxiliares. (HEFFNER, 2001)

Posso afirmar que minha trajetória na preservação audiovisual também se inicia com um choque parecido, embora o processo tenha sido mais lento. Assim que entrei no curso de cinema da Universidade Federal Fluminense me inscrevi na disciplina de História do Cinema Mundial, interesse pessoal antigo e que eu viria a ser monitor anos depois. O professor da disciplina, Fabián Núñez também oferecia a cadeira de Preservação Audiovisual e aquilo já me despertara o interesse, mesmo sem nunca ter entrado em uma cinemateca, de fato (tinha acabado de chegar de Goiânia, sendo assim, nunca havia ido à Cinemateca do MAM, por exemplo, e não há nenhuma cinemateca na metrópole goiana). Em um e-mail para o docente, comentei que me interessava pelo assunto e que gostaria de fazer a matéria no futuro mesmo não constando no currículo da licenciatura - habilitação para qual eu havia me inscrito e compunha a primeira turma - o que me parecia um erro, pois afastava a memória audiovisual da educação. Eis que obtive uma resposta entusiasmada do professor concordando comigo, mas indicando dificuldades da disciplina a noite, pois era necessário visitar os acervos audiovisuais no Rio de Janeiro, que ficam abertos até às 18h, em geral, já que o Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS) da UFF não dispunha de uma sala especializada para a disciplina.

Desde o primeiro período então, já tinha interesse pelo tema desta monografia mesmo que ainda não soubesse que faria cinco anos depois e já estava descobrindo alguns segredos que viriam a me acompanhar durante a minha trajetória acadêmica.

1. No meio cinematográfico, a educação e a preservação são “patinhos feios”, todos concordam com a importância, mas ninguém leva a sério de fato.
2. O curso de cinema - licenciatura da UFF tinha muitas brechas e diversos professores não fariam o menor esforço para minimizá-los, deixando a cargo de uns poucos que se desdobravam para que nós alunos tivéssemos o mínimo (disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, coordenação funcionando) e pudéssemos fazer o curso.
3. Criou-se uma distância entre bacharelado e licenciatura. Por exemplo, durante a minha graduação, foi mais fácil fazer disciplinas em cursos como Filosofia ou Estudos de Mídia do que no Cinema - bacharelado (e eu sempre quis fazer Preservação). O inverso não acontecia,

pois as turmas de licenciatura eram menores e as vagas, mais fartas. Para ser justo, essa distância tem ficado menor nos últimos anos.

4. Para conseguirmos mudanças necessárias na licenciatura (por exemplo, a disciplina de Cinema e Educação não era obrigatória) não bastava o diálogo, mas uma discussão (muitas vezes acalorada) nas reuniões de departamento do curso de cinema da UFF. E como lembra a ex-aluna, Inês Aisengart, para os discentes construírem um debate na reunião de departamento era algo atípico:

Através da lista de discussão do NECINE - Núcleo dos Estudantes de Cinema, os alunos são convocados a participar (da reunião de departamento), comparecer em peso e muitos chegam a tomar a palavra, o que não era muito comum em uma reunião de professores. (AISENGART, 2009, p. 50)

5. Os grandes educadores não necessariamente têm a formação em pedagogia ou licenciatura, mas ouvem e se atentam as reivindicações dos seus alunos. Por isso, percebi grandes professores, não somente em sala de aula, mas nesses debates (mesmo os acalourados), pois não compreendiam como enfrentamento, mas como troca. Foram menos professores do que eu gostaria, infelizmente.

Retomando a cronologia do meu ingresso no mundo da preservação audiovisual, eu estava no meu segundo período, em 2012, e tive a oportunidade de fazer uma oficina de conservação sobre o filme *Carnaval no Fogo* (1949), dirigido por Watson Macedo na mostra *Noites de Chanchada*. Era Hernani Heffner que ministrava e, pela primeira vez, entrava em contato com o conservador-chefe da Cinemateca do MAM, função desempenhada por ele até hoje. Toda a discussão me impressionou, especialmente o fato de não termos um filme tão importante para a cinematografia do país acessível.

(...) a importância de *Carnaval no Fogo* deve ser salientada exatamente por haver instaurado essa triangulação herói/mocinha/vilão entre atores que formariam o núcleo central da maioria das comédias posteriores, numa relação de redundância necessária a um esquema de produção ininterrupta praticado pela Atlântida pós-Severiano Ribeiro Jr. Tal triângulo criou os primeiros atores exclusivamente cinematográficos com os quais nosso público pôde ter uma identificação maior durante os anos seguintes, uma vez que a maioria dos outros astros e estrelas famosos do cinema brasileiro era proveniente (...) do teatro, do rádio ou do circo. O filme de Watson Macedo foi o primeiro a

formar o modelo de par romântico dos filmes da Atlântida, na dupla Anselmo Duarte e Eliana, além de assinalar a estreia cinematográfica do eterno vilão José Lewgoy e consagrar definitivamente o sucesso da dupla Oscarito-Grande Otelo, a esta altura trabalhando juntos pela sétima vez, na sequência, hoje clássica, da paródia de Romeu e Julieta (...). (VIEIRA, 1987)

Naquele curso, vimos uma cópia em que, entre partes faltando, havia uma mistura entre imagens em 35mm e imagens em 16mm e não havia som na sequência final. Mais ainda, naquela oficina descobri que havia dificuldades de preservação daquele material específico e de filmes pelo Brasil afora. Por exemplo, poucos espaços de guarda em um país com proporções continentais, aliado ao fato da Cinemateca Brasileira passar por problemas (que viriam a estourar um ano depois)<sup>1</sup> e, mesmo assim, receber depósito de cópias da grande maioria de filmes produzidos. E, ainda, que as tendências para o futuro da preservação audiovisual no Brasil não previam mudanças significativas. No entanto, o que mais me impressionou, foi a dificuldade de assistir ao filme, devido as péssimas condições do material original. Além disso, saber que havia outros filmes tão importantes quanto *Carnaval No Fogo* haviam se perdido ou estavam prestes a se perder.

Tudo isso fez com que eu e meus colegas que estiveram na oficina comigo, saíssemos empolgados com as atuações possíveis em preservação audiovisual. Logo depois, fui até a pasta do professor Fabián e, por indicação dele, peguei o texto *Preservação*, de Hernani Heffner, ao qual me referi no início. O campo se abria.

Passou mais um semestre e entrei na disciplina de História do Cinema Brasileiro (outra por qual tinha enorme interesse e que também viria a ser monitor), ministrada por Rafael de Luna. Ex-professor substituto da disciplina de preservação audiovisual, ex-chefe de documentação da Cinemateca do MAM e autor do blog <http://preservacaoaudiovisual.blogspot.com.br>, bibliografia fundamental para os pesquisadores da área. O docente me convidou a conhecer a Cinemateca do MAM, falou que eu poderia fazer trabalhos voluntários por lá e se dispôs a conversar com Hernani Heffner e Fabricio Felice (chefe da documentação naquela época) para me introduzir aos trabalhos. No mesmo semestre, durante a ida da turma de preservação da UFF à Cinemateca do MAM, o professor Fabián me convidou para ir junto, mesmo não estando vinculado à disciplina. Tive

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/crise-da-cinemateca-brasileira-%C3%A9-deflagrada-na-cineop-1.665675>. Acesso em: 25/03/2018

a sorte então, de conhecer toda a cinemateca com Fabrício Felice em um passeio exclusivo e depois com a turma da UFF, fiz a mesma rota, com a apresentação de Heffner. Logo depois disso, comecei a trabalhar como voluntário, de fato, na Cinemateca do MAM e, no meu primeiro dia, fui convocado por Hernani para ir até a sala 11, um dos depósitos de películas. Ao chegar lá, ele já estava em cima das estantes retirando um filme de longa-metragem (cinco rolos, em média) e esperando para me entregar. Tive um choque (como disse no início) e não pude deixar de comentar com ele que parecia com a sensação dele próprio ou de Carlos Manga, como ele descrevia em seu texto, eis que ele me responde: “É... mas é só o início, você ainda não viu nada!”. Essa frase ficou marcada para mim e, depois de anos percebi que realmente eu não tinha visto nada ainda.

No semestre seguinte, as idas para a cinemateca ficaram cada vez mais constantes, eu finalmente conseguira me inscrever na disciplina de preservação às terças de manhã e reservava às quintas ou sextas para ir ao Aterro do Flamengo lidar com as películas e mesas enroladeiras que começavam a fazer parte do meu mundo.

Naquele mesmo semestre, em 2013, os discentes de cinema e audiovisual da UFF, iriam promover a Semana Universitária do Audiovisual (SUA) e tínhamos de montar a estrutura de todo o evento. Desde a possibilidade dos alunos de outras instituições poderem dormir e se alimentar no Rio de Janeiro até planejar mesas e oficinas chamativas. Em discussão coletiva, tiramos que educação e preservação audiovisual seriam bastante exploradas durante o encontro, pois a UFF havia acabado de abrir a primeira (e, até agora, única) turma de licenciatura em cinema e audiovisual do país e era um dos poucos cursos a ter a cadeira de preservação audiovisual. Dentre as atividades promovidas, então, houve uma roda de conversa sobre preservação audiovisual com Hernani Heffner, Rafael de Luna e Fabián Núñez e uma oficina de preservação audiovisual ministrada por Hernani Heffner. Eu não me dei conta na época, mas hoje, é possível dizer que essas atividades foram marcos, pois, pela primeira vez, estudantes de cinema e audiovisual de várias regiões do país, entravam em contato com preservação audiovisual. Sobre isso, há uma anedota que exemplifica bem: na chegada das delegações de diversas universidades à Niterói, alguns estudantes ainda iriam se inscrever nas oficinas propostas por nós. Um aluno de outra instituição perguntou quais eram as possibilidades de oficina e uma aluna da UFF que trabalhava na produção respondeu quais eram e, dentre elas, comentou sobre a de preservação. Ele então responde: “Essa é sobre meio ambiente?”. Ou seja, a ideia de



preservação audiovisual era tão distante que, mesmo num encontro de estudantes de cinema, não fazia sentido essa oficina para o rapaz. Eu nunca soube quem ele era, nem de qual instituição viera, mas essa história é pontual para pensar como a preservação audiovisual é desvalorizada na academia.

De qualquer forma, algumas pessoas do encontro fizeram a oficina e tantas outras participaram da roda de conversa e tiveram saldos muito positivos, inclusive para atividades posteriores ao encontro. Sobre a oficina, Caroline Mariga<sup>2</sup>, estudante da UFSC à época comenta:

Considero que grande parte das motivações e ideias sobre transformar o curso que aconteciam em nosso Centro Acadêmico vieram das trocas que aconteciam entre alunos de outras universidades em grupos pelas redes sociais, no caso da preservação eram em especial os alunos da UFF que traziam este debate, antes mesmo da Semana Universitária do Audiovisual Niterói 2013 acontecer. Por conta de todos esses processos vivenciados, poder entrar em contato pela primeira vez com alguém que de fato trabalhou com preservação e estar na SUA junto com estudantes de vários outros cursos refletindo sobre preservação, tanto a nível de cursos de cinema e audiovisual, quanto a nível de país, era uma vivência que eu buscava... Na SUA a oficina trouxe a importância da preservação audiovisual para o nível dos sentidos. Segurar uma lata de filme deteriorado, sentir o cheiro de vinagre, da memória perdida, dá um vazio, tem uma poesia e provoca questões: Quantos filmes estão nessas condições? O que precisamos para preservá-los, restaurá-los? Hernani Heffner trouxe várias histórias que conseguiam contextualizar bem as dificuldades e os avanços da preservação audiovisual no Brasil. Começando com: como é difícil para os preservadores encontrarem substâncias químicas básicas para a limpeza dos equipamentos; sobre o estado em que muitas latas chegam até os arquivos - muitos filmes são enrolados com muita firmeza nos rolos, o que com o tempo, a evaporação de substâncias presentes na película, faz ela diminuir, provoca uma estrangulação do próprio filme levando-o a grudar uma parte na outra; sobre a preocupação ou falta de por parte das produtoras e realizadores com o futuro de seus filmes; as gerações autoformadas de preservadores que foram descobrindo e desenvolvendo técnicas de como cuidar de cada tipo de filme e como alguns conhecimentos específicos estão centrados em poucas ou em apenas uma pessoa; o estado em que muitos acervos se encontram; o dilema do digital que ainda não nos garante uma preservação a longo prazo como as películas; as lutas institucionais por orçamento, pessoal, formação; sobre gerenciar os recursos para criar ambientes com temperatura e umidade controladas, com o mínimo possível de variação, para armazenar as cópias físicas dos diferentes formatos de audiovisuais, cópias estas que sendo nitrato, acetato ou os diferentes formatos de fitas requerem tratamentos específicos em câmaras separadas, e isso tem um custo, um valor e esse valor é uma consciência.

---

<sup>2</sup> Entrevista Concedida por e-mail.

Além de Caroline Mariga, outro estudante da UFSC que esteve na SUA também foi atravessado pelas questões de preservação audiovisual discutidas naquele encontro. Sobre a roda de conversa, Matias Eastman<sup>3</sup> diz:

A roda de conversa foi muito importante dentro do meu processo de formação enquanto estudante de cinema e realizador. Até o momento eu encarava a preservação por um viés colecionista que teria valor somente à parcela cinéfila da sociedade com curiosidade por filmes mais antigos que poderiam desaparecer devido à degradação das películas, mas sem grande importância nem para a sociedade em geral ou para realizadores contemporâneos. Gostei muito da roda e me parece que foi bem organizada de maneira a dar espaço, voz e autoridade para o Hernani (especialista no assunto) fazer uma explicação sobre o assunto mas sem coibir a participação e a interlocução com jovens estudantes total ou parcialmente leigos no assunto tal como eu... (Depois) disso tive conversas informais a respeito da importância da preservação com amigos da universidade, e dentro do centro acadêmico foi reavivado o diálogo com a coordenação do curso sobre o acervo da produção estudantil do curso de cinema da UFSC. Porém o mais relevante na experiência foi minha aproximação com a diretoria de preservação da Cinemateca Catarinense, instituição na qual estagiava na época. A Cinemateca Catarinense possui uma severa deficiência de infraestrutura e simultaneamente é a [ABD - Associação Brasileira de Documentaristas] de Santa Catarina, ganhando assim também um campo de atuação muito grande e diverso. Assim o aspecto de preservação era bastante subalterizado pela maioria dos associados. Entretanto depois da roda de conversa e das duas edições anteriores da CineOP da qual um representante da Cinemateca Catarinense pode participar, nós dois com alguns associados da área, reacendeu-se a discussão sobre a preservação do acervo da Cinemateca e o descaso com o MIS (Museu de Imagem e Som) de SC. Também devido a esse novo fôlego, conseguiu-se organizar um encontro sobre preservação audiovisual no âmbito do Mercosul, durante o FAM (Florianópolis Audiovisual Mercosul), com a participação de diversas cinematecas de nossos países vizinhos, e em paralelo uma atividade ministrada pelo Hernani Heffner sobre preservação audiovisual.

Este contato com estudantes de outros estados foi uma troca de experiências bem importante. Desde então, minhas atividades com preservação audiovisual se tornaram muito intensas e assim, comecei a frequentar o CineOP, por exemplo, e de tempos em tempos ia para a Cinemateca do MAM fazer diversos trabalhos, todos necessários para a preservação audiovisual. Ao mesmo tempo, comecei a oferecer oficinas de cinema e audiovisual como atividade de estágio obrigatório da licenciatura e pude constatar que havia muitas dificuldades para acrescentar questões de preservação nas aulas que ministrava para crianças

---

<sup>3</sup> Entrevista Concedida por e-mail.

e adolescentes, por isso era mais comum promover as atividades relacionadas à produção de filmes. Afinal, as discussões sobre cinema e educação tratam basicamente de produção filmica em espaços educacionais. Esse é apenas um exemplo da importância dada à produção frente a outras áreas possíveis do cinema e audiovisual.

Tradicionalmente, a classe cinematográfica brasileira volta suas armas apenas para a luta por políticas públicas no setor da produção. O pesquisador e professor Jean-Claude Bernardet já dissertou em vários textos esse fenômeno, por ele cognominado de ‘síndrome da produção’ (AMÂNCIO et al, 2014, p.24)

Entretanto, a vontade de estabelecer uma discussão sobre acervos audiovisuais mais intensa nas oficinas por mim construídas, aliado a elaboração do trabalho final realizado para a matéria de *Pesquisa e Prática de Ensino III* das professoras Eliany Salvatierra do Departamento de Cinema e Alice Akemi, do Departamento de Educação, foi possível expor as minhas primeiras ideias, mesmo que somente de forma teórica. Durante o mesmo semestre, cursava a disciplina de *Pesquisa em Cinema e Audiovisual na Educação*, em que o discente propunha os temas de trabalho de conclusão de curso. Na época, pretendia realizar um trabalho sobre minha atuação na Escola João Luiz Alves - Novo Degase, em que ministrei oficinas para meninos de 13 a 17 anos que estavam na cadeia (prefiro usar o termo que os próprios usavam para se referir à condição deles). Por mais que tivesse sido muito rico e importante esse trabalho, eu não estava interessado em fazer minha monografia sobre um estudo de caso. E, durante uma greve longa na UFF, tive a ideia de estudar preservação audiovisual e educação. Sendo assim, fui até a Cinemateca do MAM, para falar com Hernani Heffner sobre o que ele achava do tema, se havia possibilidades de eu fazer um trabalho sobre isso. Sentei e comentei a minha ideia e conversamos longamente sobre o assunto. A partir dali, tive certeza que mudaria meu tema e começaria essa pesquisa. A vantagem é que eu saí dali cheio de ideias, mas o início das pesquisas foram um pouco duros, até porque não havia muito material sobre o tema. Por conta disso, iniciei este trabalho sobre educação e preservação audiovisual e a percepção disso está documentada.

# Capítulo 1

## A Lei nº 13.006/2014

A Lei nº 13.006/2014, proposta pelo senador Cristovam Buarque e promulgada no dia 26 de junho de 2014, é certamente um dos pontos primordiais para a produção desta monografia. Caso a Lei não existisse nem mesmo como proposta, o trabalho seria feito da mesma forma, porém é impossível desconsiderar a importância da mesma para a relação entre preservação audiovisual e educação. Ela acrescenta o § 8º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para garantir a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponho aqui um trecho: “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 (Lei nº 13.006/2014).”

A princípio, não há nenhum problema nessa decisão. Pelo contrário, é ótimo pensar na possibilidade do cinema brasileiro habitando o espaço escolar. Entretanto, a regulamentação da Lei, carrega consigo certas dificuldades. Tanto é que, já se passaram quatro anos, e não há o menor sinal de implementação nas escolas. Inclusive, por adversidades em relação aos equipamentos destinados para a exibição cinematográfica, afinal, com os adventos das novas tecnologias, tornou-se mais barato comprar e mais fácil manusear projetores, caixas de som, *black-outs*, telas e etc., contudo, ainda há um custo envolvido na possibilidade de angariar esses materiais e uma dificuldade inerente em adaptar um espaço na escola para a exibição cinematográfica. A imensa maioria dos espaços educacionais por todo o país iria, certamente, adaptar suas estruturas para a exibição, pois é praticamente impossível construir salas específicas e realizar gastos a mais em orçamentos sempre apertados. Todas essas questões, aliás, fazem parte da “arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas.”, como diz o próprio senador na justificativa do projeto de lei.

Para além das dificuldades técnicas de exibição, há uma pergunta que parece óbvia, mas, na realidade, é muito importante: onde os filmes brasileiros estão depositados para serem exibidos? Não basta fazer *downloads* ilegais de filmes e os exibir sem qualquer relação

com as produtoras e distribuidoras. Então, como é possível adquirir filmes produzidos no Brasil para exibir em sala de aula? Como um educador irá acessar as obras audiovisuais e partilhar com os educandos? Outra pergunta, mas que ainda é pertinente em tal discussão: quais seriam os educadores aptos para partilhar com os educandos um cinema brasileiro adequado para ser exibido em sala de aula para um grupo bastante diverso de crianças e adolescentes em diferentes períodos escolares? Afinal, crianças de seis anos e adolescentes de quinze anos estão em etapas da vida em que a escola faz parte da rotina, portanto, teriam de assistir a filmes brasileiros, contudo, não seriam os mesmos filmes, devido a diferentes capacidades de cognição entre jovens com tal diferença de idade.

Em entrevista para a pesquisadora e professora Adriana Fresquet, a professora de Educação da PUC-Rio, Rosália Duarte já indica tais dificuldades:

Adriana: A seu ver, quais seriam os conflitos/possibilidades que emergem a partir da sua sanção em 26 de junho de 2014?

Rosália: Possibilidades maiores que conflitos! Abrir a escola ao cinema nacional é, pra mim, semelhante à obrigatoriedade de ter biblioteca, com literatura nacional, de qualidade. Então, tem tudo para dar certo. Conflitos e problemas, talvez alguns: falta de equipamentos, falta de condições adequadas de exibição, dificuldades com direitos autorais (isso precisa ser resolvido pelo MEC e pela Secretaria do Audiovisual, junto a produtores e diretores); exibição de obras de baixa qualidade estética e narrativa, dificuldades na definição de critérios para a escolha do que será exibido, pais reclamarem da exibição de determinada obra, entre outros. Mas isso também ocorreu com a literatura na escola. A biblioteca da escola onde eu estudava não admitia obras como *O cortiço*, por exemplo, e tinha muitas obras que (mais tarde fui saber!) tinham muito pouco valor artístico/literário. Tem um aprendizado a ser construído na relação com o cinema. (FRESQUET, 2016, p. 215)

Fernanda Omelczuk, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) à época em que escreveu o artigo *50 Curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância)* faz algumas apostas para pensar o espaço escolar, a partir da Lei nº 13.006/2014. A pesquisadora chama a atenção para a possibilidade de filmes já dispostos na plataforma *Programadora Brasil*. O próprio título do artigo: *50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância)* deixa claro a intenção de indicar um grupo de filmes específicos para serem exibidos em sala de aula. É possível dizer que essa seja a primeira elaboração de pensamento sólida sobre a Lei nº 13.006/2014. Contudo, é mesmo necessário fazer uma seleção de filmes brasileiros

específicos para exibirem em sala de aula? Especialmente, sendo apenas cinquenta, um número tão limitado, levando em consideração a produção de curtas-metragens no país? Basta pensar que, de acordo com a Lei nº 13.006/2014, são duas horas de cinema por mês e esses filmes propostos, entre médias e curtas-metragens, têm duração total de 11 horas e 46 minutos, ou seja, em seis sessões de duas horas esses filmes se esgotariam, em menos de um ano letivo.

Outra questão sobre a proposta analisada, essa mais importante, é a falta de uma real regionalização da produção cinematográfica, como se esses cinquenta filmes dessem um real panorama da produção brasileira. Entretanto, em uma análise mais atenta, percebe-se que apenas dez estados são contemplados: São Paulo (17 filmes), Rio de Janeiro (12), Rio Grande do Sul (5), Bahia (4), Ceará (4), Distrito Federal (3), Paraná (2), Pernambuco (1), Mato Grosso (1) e Alagoas (1). Ou seja, dezessete estados brasileiros nem, ao menos, são citados com produções dignas para fazer parte da seleção de filmes específicos para a sala de aula. Toda a produção da região Norte é invisibilizada, em detrimento de vinte e nove filmes produzidos por dois estados, São Paulo e Rio de Janeiro. Quiçá, por ser pesquisadora de uma universidade do sudeste, região central na produção cultural brasileira desde sempre, essa divisão por estado não faça tanta diferença para a pesquisadora.

No entanto, fazendo um paralelo com Goiânia, cidade em que fiz ensino fundamental e médio, há momentos específicos para estudar a literatura goiana, pois o currículo básico oferece apenas escritores do sudeste para a análise. Sendo assim, cabe pensar que seria relevante para estudantes do estado de Goiás, especificamente, lidar com filmes como o curta-metragem *Julie, Agosto, Setembro* (Jarleo Barbosa, 2011), que se debruça sobre a cidade, de forma muito particular ou documentários sobre o acidente radiológico na cidade de Goiânia, que gerou diversos filmes produzidos no estado, por conta da proporção devastadora do desastre em que inúmeras pessoas foram contaminadas por Césio-137 e algumas vieram a falecer. Ou ainda, importante para pensar o cinema de Goiás também, seria a exibição de filmes de João Bênnio, mineiro de nascimento, mas que fez filmes no estado de Goiás, como *Simeão, o Boêmio* (1969), considerado o primeiro longa-metragem goiano e hoje está esquecido na historiografia tradicional do cinema brasileiro. Vale lembrar que em 2016, algumas sequências do filme *Azarento - Um Homem de Sorte* (1973) - outro filme de João Bênnio - foram dispostas no *youtube* e rapidamente se espalhou, especialmente pelo *facebook* e várias pessoas se impressionaram com a cidade de Goiânia registrada em um

longa-metragem, pois nunca a tinham visto em um filme, o que aguçou a curiosidade, fazendo do vídeo um viral na Internet.<sup>4</sup> Afinal, ao tratarmos de educação e audiovisual, a identificação com o material fílmico a ser exibido também importa para o engajamento de uma turma e isso também pode passar pela regionalização do audiovisual.

Há duas justificativas no projeto de Omelczuk para a escolha de tais filmes. O primeiro é a qualidade dos filmes exibidos, produções significativas do ponto de vista artístico para se relacionar com crianças e adolescentes. Já o segundo, a disponibilidade de acesso aos filmes na Programadora Brasil que poderia ceder os trabalhos audiovisuais aos professores das redes públicas e privadas de ensino. Quanto a primeira justificativa, a professora em questão afirma:

Nesse novo encontro do cinema com a educação (novo porque essa relação é tão antiga quanto a própria história do cinema) defendemos ser necessária a experiência com filmes e diretores cujo acesso é mais difícil, pela disponibilidade apenas em festivais, mostras, exposições e aqueles cuja produção é independente e/ou artesanal. O objetivo não é estabelecer cânones cinematográficos para a infância, mas entendemos que essa ampliação de estéticas e subjetividades do cinema é fundamental para que as crianças brasileiras conheçam a diversidade artística e cultura de nosso país. (OMELCZUK, 2014, p. 197)

O argumento de assistir a filmes que são exibidos apenas em festivais, mostras ou algo similar e que não estão nas salas de cinema, apresenta aparentemente uma problemática da distribuição dos filmes brasileiros, especialmente de curtas-metragens e uma dificuldade de festivais e mostras de fomentar público. Esta questão, talvez, demonstre a real condição para que aconteça o cinema na escola: apresentar filmes que não sejam comuns de assistir no cinema, na televisão aberta, *video on demand* ou qualquer outra forma de acessar conteúdos audiovisuais atualmente. Todavia, como já foi colocado, é difícil pensar que a produção fílmica proposta seja suficiente para conhecer a diversidade artística e cultural do Brasil. Pelo contrário, afirma ainda mais certos critérios socioeconômicos de exclusão das regiões menos favorecidas.

A argumentação acerca da escolha dos filmes, ainda se dá de forma um tanto elitista, pois indica que alguns filmes têm mais valor artístico e cultural do que outros. Mesmo que

---

<sup>4</sup>Disponível em: <https://www.opopular.com.br/editorias/magazine/v%C3%ADdeo-de- Goi%C3%A2nia-na-d%C3%A9cada-de-1970-mobiliza-usu%C3%A1rios-do-facebook-1.1038512>. Acesso em: 25/04/2018.

essa comparação não seja explícita, é possível dizer que os curtas e médias-metragens eleitos entre os tais cinquenta, são opostos a produção de longas-metragens brasileiros que estão nas salas de cinema comerciais e são distribuídos, em geral, pela Globo Filmes e, então, conseguem um forte *marketing* das redes de comunicação das organizações Globo. Estes filmes, de comédia em sua maioria, são lançados ano após ano e comumente, tem feito bilheterias expressivas por todo o país. Cria-se, assim, uma cisão entre o cinema brasileiro considerado ruim pelos educadores ou intelectuais, mas que é assistido por uma grande parcela do público brasileiro que frequenta salas de cinema e um cinema brasileiro considerado bom, mas que o público não consegue acessar e não é possível dizer que teriam interesse nos filmes, caso acessassem. No mesmo livro onde foi publicado o artigo de Omelczuk, os organizadores Adriana Fresquet e Cezar Migliorin, instigam no texto inicial, algumas questões referentes à entrada do cinema nas escolas de forma ampla. Os pesquisadores expõem dez questões bases que irão ser desenvolvidas, primeiramente, por eles próprios e, depois, por outros autores. Dentre essas questões, a oitava se refere diretamente ao cinema brasileiro na escola:

8. Por que cinema brasileiro? Como vimos, o cinema não pode ser parte de uma modelização subjetiva para garantir consumo. Nesse sentido, mais vale um bom filme norte-americano, italiano ou iraniano do que títulos nacionais que por vezes nos constroem apenas com o título. Um péssimo filme brasileiro fala muito de nós, é verdade, mas será que é isso que desejamos na escola? Poderíamos argumentar: “Mas desmontar a retórica de filmes ruins ou ideologicamente questionáveis pode ser o papel da escola”. Será? Será que, como assinala Bergala (2002), não é mais rico para o processo educativo um plano ou um filme que implique o estudante em uma experiência singular de ritmo, de diversidade estética e de alteridade? Uma travessia por entre as frestas do filme? Nesse sentido, a importância e os efeitos que o cinema pode ter nos processos subjetivos e nas invenções de mundo de estudantes não estão restritas ao cinema brasileiro. Entretanto a Lei faz um recorte – filmes brasileiros. É certo que para conhecer é preciso um recorte – esse pode ser tão aleatório como outro: apenas filmes egípcios, por exemplo, seria um tanto absurdo, mas não deixaria de ser um recorte. Por proximidade e patriotismo, talvez, escolhemos filmes que de certa forma tencionam os sotaques, as variações dos tipos e das línguas, que nos colocam em relação com o próximo e o distante que por vezes está na esquina. Imaginamos que a abertura do conhecimento para a diferença, potência fundamental do cinema, é tanto mais forte quando há essa relação de identificação, de percepção da proximidade e da distância para o que conhecemos, para o que é parte do que chamamos minha cidade, meu estado, meu país. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2016, p. 15)



Novamente, cabe destacar que a ideia de diversos sotaques, como é dito, não existiria na proposta fechada em cinquenta filmes que estão muito próximos nesse sentido. Entretanto, o que cabe destacar com mais atenção, é o conceito de filmes brasileiros na escola ser um recorte um tanto aleatório no entendimento dos pesquisadores e que vale mais a pena exibir bons filmes de qualquer lugar do mundo do que certas obras brasileiras que, desde o título, constroem. De certa maneira, o que os pesquisadores abordam, são os mesmos preconceitos com o cinema brasileiro que tiveram os críticos das chanchadas e das pornochanchadas em décadas anteriores:

Pela elogiosa resenha de Anatol Rosenfeld ao filme **Tudo azul** (dir. Moacyr Fenelon, 1951), publicada na revista *Íris*, podemos perceber, pela exceção, o que seria a regra do gênero para o crítico: “Esta realização de Moacyr Fenelon é um dos mais curiosos filmes de Carnaval já vistos – um filme de Carnaval amargo; amargo e irônico e, contudo, não derrotista. Enfim, um filme de Carnaval inteligente, o que não deixa de ser uma façanha extraordinária.” (ROSENFELD, 2002, p.168 apud LUNA, 2011, p. 5)

Obviamente, aludir em uma crítica que *Tudo Azul* é um filme de carnaval inteligente, é para contrapor aos outros filmes de carnaval que não o são. Entretanto, atualmente, diversos filmes de carnavais, comumente chamados de chanchadas, são vistos como de extrema importância para o cinema brasileiro, por exemplo, *Nem Sansão Nem Dalila* (Carlos Manga, 1954).

Conforme observou Jean-Claude Bernardet, *Nem Sansão Nem Dalila* é um dos melhores exemplos de filmes declaradamente políticos no Brasil ao mostrar, com clareza; as manobras de um golpe populista bem como a contra reação... Carlos Manga elaborou uma paródia alegórica onde Sansão (Oscarito), (devido à sua força) é nomeado o governante do Reino fictício de Gaza e, nessa posição, passa a ser constantemente vigiado como o alvo da missão (pela sua força) demonstrada pelo poder instituído anteriormente composto pelo antigo e pelos líderes militar e religioso. Obviamente é o líder militar quem aspira ao poder total. Ingênuo e desavisado, Sansão não percebe as intenções do militar, claramente contrárias às medidas tomadas pelo herói no interesse do povo, como por exemplo, a criação da aposentadoria, a euforia desenvolvimentista e no incentivo à produção de eletrodomésticos, a instituição de feriado todos dias do ano com exceção do dia do trabalho (são inúmeras as referências paródicas a gestão de Getúlio Vargas), a diminuição do preço do pão e do farelo, enfim, medidas que desagradam diretamente os comerciantes... Extremamente atual, pois os problemas de Gaza “são iguais aos de uma terra que conheço”, o filme discute ainda a relação entre os meios de comunicação e o poder, denuncia escândalos como a mistura de

água no leite e o enfraquecimento da moeda local (o guinar) que deve, sob a sugestão de Sansão ser trocado por dólares e imediatamente... Assim, o filme torna-se um bom exemplo do potencial da chanchada e consequentemente da paródia no tratamento de certos tópicos que, mais tarde, o Cinema Novo queria abordar de uma forma radicalmente diversa. (VIEIRA, 1983)

A revisão de filmes é algo natural, inclusive. Ideias fundamentadas em certas épocas podem e devem ser revistas e repensadas. Basta pensar que um cineasta importante como Alfred Hitchcock, não era bem aceito pela crítica cinematográfica contemporânea a ele e foi preciso um grupo de jovens críticos franceses, que depois viriam a ser cineastas, a destacar a relevância da produção do mestre do suspense.

O que parece um tanto deslocado é a ideia de que a escola não é o espaço ideal para visitar cinematografias e construir e desconstruir pensamentos pré-concebidos sobre produções cinematográficas, sejam elas quais forem, no nosso caso específico, da cinematografia brasileira. Durante o auge da produção de chanchadas no Brasil, nas décadas de 1940 e 1950, era impensável que as chanchadas fossem reavaliadas e reanalisadas como produtos culturais relevantes para sua época:

Desse modo, atento à dimensão histórica e cultural dos termos genéricos, é importante apontar que, antes de passar a definir de forma inequívoca um gênero cinematográfico, chanchada era um adjetivo utilizado para caracterizar (negativamente) filmes identificados com vários outros gêneros, como comédias e filmes musicais, revistas ou carnavalescos, tendo função semelhante a de outros termos pejorativos hoje esquecidos que foram igualmente utilizados nessa função ao longo dos anos, como “borracheira”, “pochade” e, principalmente, “abacaxi”. Assim como a fruta é difícil de descascar (ou, pior, de engolir com espinhos e tudo mais), os filmes seriam ruins de serem vistos. (LUNA, 2011, p. 67-68)

Entretanto, para a pesquisa do cinema brasileiro hoje, as chanchadas têm enorme valor cultural, histórico, político e estético.

Observando frases presentes em estudos acadêmicos, artigos de jornais, e catálogos de mostras e festivais de cinema, é possível dizer que hoje a chanchada é o principal gênero cinematográfico brasileiro ampla e consensualmente reconhecido como tal por críticos, pesquisadores, jornalistas e também por grande parte do público de cinema brasileiro. (LUNA, 2011, p. 66)

A pesquisadora Fernanda Omelczuk irá destacar por fim, que dentre os filmes que fazem parte de seu recorte, estão obras com certa qualidade artística para serem exibidas em sala de aula, ou seja, os cinquenta filmes escolhidos receberam uma espécie de selo de qualidade para terem o direito de exibição nas escolas. O que torna uma questão curiosa, pois se a ideia de exibir filmes brasileiros passa por desmistificá-los e abordá-los com menos preconceito, não faz sentido negar esses filmes por qualquer motivo que seja.

Buscamos curtas que não definissem uma faixa etária específica, mas que pudessem atender ao que Bazin (1956) e Bergala (2008) entendem ser um critério de qualidade em uma obra cinematográfica, especialmente quando ela se dedica às crianças. Segundo o primeiro, um cinema infantil edificante – do ponto de vista estético – é aquele que agrada tanto as crianças como os adultos, e afirma: “o artista que trabalha espontaneamente para crianças alcança seguramente o universal”. Bergala (2008) entende que bons filmes para crianças são aqueles que estão um tempo à frente da consciência infantil, e não precisam necessariamente ser compreendidos agora. É positivo que os filmes acendam um estado de devir, que realizem um trabalho existencial, “à surdina”, quase ao modo de um conto de fadas, cujo sentido muitas vezes eclodirá apenas anos depois. Assim, na tabela que compartilhamos, os filmes guardam sentimentos, sensações e imagens que talvez não pareçam exclusivos do universo infantil. E isso acontece porque acreditamos que é na infância, não como etapa de vida, mas como um modo de conhecer, de afetar e ser afetado pelo mundo, que encontramos com o outro no coletivo a partir daquilo que nos é mais pessoal. Os sentimentos mais elementares da infância – solidão, medo, amigos, nosso lugar no mundo – são questões da ordem da vida mesma, da própria existência humana e sua aventura sobre a Terra. Essas questões são fortes e universais, como nos fala Bazin, nos acompanham por toda a vida, aponta Bergala, e acreditamos que os filmes feitos para as crianças que partem dessa sensibilidade ressoam essa mesma força. (BAZIN, 1956, p. 84; BERGALA, 2008 apud OMELCZUK, 2016, p. 202).

Então, se há uma crença de não oferecer cânones artísticos para os educandos, essa proposta falha à medida em que alguns filmes são preteridos perante outros por conta de suas pretensas qualidades artísticas, até porque, se os filmes mais populares e de fácil acesso são rejeitados pelos professores, cria-se naturalmente uma hierarquia. Pode-se dizer que esse ideal que aparece tanto nos textos de Migliorin e Fresquet como no de Omelczuk esteja associado à obra de Alain Bergala *Hipótese-Cinema*, que rejeita o cinema tido como ruim e que não eleva o espectador a um estado de arte. Bergala (2002, p.44) afirma que “o problema é que os bons filmes são raramente ‘bem-pensantes’”, isto é, imediatamente digeríveis e

recicláveis em ideias simples e ideologicamente corretas.” O autor ainda intenta uma definição do que são bons filmes.

Existe um grande risco de sermos mal compreendidos quando falamos do cinema como arte. É melhor ser mais preciso para evitar todo mal entendido. Evidentemente, não estou falando de todo esse cinema que quer parecer artístico, exibindo “efeitos de arte” (...). A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. Este tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exhibe uma mais-valia artística. É a *secura* de Rossellini ou de Bresson. É o rigor implacável e econômico de um Hitchcock e de um Lang. É a limpidez de um Howard Hawks, a exatidão nua dos filmes de Kiarostami. É a vida que transborda de cada plano de Renoir ou Fellini. Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema. (BERGALA, 2010, p. 46)

As propostas de Alain Bergala fazem parte de uma tradição canônica do cinema. Afinal, quando Bergala assume sua defesa do cinema na escola, ele parte de alguns cânones estabelecidos. Primeiramente, defende que devem ser longas-metragens. Porém, o filme de longa-metragem se estabeleceu como parte integrante da indústria de cinema desde seus primórdios, mais especificamente, consolidando-se comercialmente nos anos 1910, fazendo dos curtas e médias-metragens menos relevantes para a comercialização de filmes. Também é necessário destacar que todos os filmes são de ficção, como também aconteceu desde o início do cinema, especialmente quando as cadeias exibidoras passam a ser específicas para exibição cinematográfica, basicamente, circulavam filmes de ficção, que geraram os primeiros grandes autores do cinema, como Charles Chaplin, Carl Theodor Dreyer e F. W. Murnau, entre as décadas de 1910 e 1920, por exemplo. E, não há qualquer diretor citado por ele que não faça parte da história tradicional do cinema mundial, a partir de um pensamento instituído na França da década de 1950, de que o grande cinema era fundamentado por grandes diretores, os verdadeiros autores do filme. Não é por acaso, que todos os diretores citados pelo autor são americanos ou europeus, com a exceção de Abbas Kiarostami que nasceu no Irã. Este, porém, ganhou *status* de autor pela crítica francesa, angariou uma Palma de Ouro no Festival de Cannes e, certamente, é lembrado como um dos principais autores da atualidade.

Há uma outra questão - esta não parece ser influenciada diretamente por Alain Bergala - na tabela de filmes propostos pela pesquisadora, que também chamam a atenção. A

grande maioria dos filmes propostos são contemporâneos, dos cinquenta escolhidos, quarenta e quatro são do século XXI. Sendo assim, apenas seis filmes são do século XX: *A velha a fiar* (1964), *Clandestina felicidade* (1998), *Garoto Borba* (1998), *Meus oito anos - canto escolar* (1956), *Os óculos do vovô* (1913), *Uma história de futebol* (1999). Dos seis filmes produzidos no século XX, três foram produzidos no final da década de 1990 e têm, no máximo, vinte anos de produção. Apenas três, dos cinquenta filmes, então, lidam realmente com um passado distante do cinema brasileiro. Na proposta de Lei de Cristovam Buarque, não há nada que indique a necessidade de filmes contemporâneos. A ideia de exhibir filmes, basicamente do século XXI, são propostas que ultrapassam a Lei. Tal proposta também não é baseada nas ideias de Alain Bergala, porque o autor francês julga necessária a exibição de grandes clássicos cinematográficos na sala de aula e não, necessariamente, filmes contemporâneos. O estudo do cinema, a partir de sua história é necessário para compreender como o cinema se fundamentou no mundo. Também por isso, que Alain Bergala entende a necessidade de exhibir os filmes de grandes autores, afinal, para a visão crítica de qualquer obra de arte, é necessário conhecer seu passado.

### 1.1 A importância do estudo de História do Cinema

O cinema é uma arte com data de nascimento registrada. O dia 28 de dezembro de 1895 é tradicionalmente conhecido por ter ocorrido a primeira exibição coletiva, pública e paga do cinematógrafo inventado pelos irmãos Lumière, pontapé inicial das artes cinematográficas. O que importa, de fato, ao destacar essa afirmação é a lembrança de que há um passado do cinema bastante rico que não pode ser ignorado ou dispensado, especialmente, ao considerar o ensino de cinema nas escolas. E mesmo os primeiros filmes produzidos, são lembrados com importância para os estudos cinematográficos. São conhecidos como “primeiro cinema” e datam de cerca de 1895 a 1915. Segundo o pesquisador Tom Gunning (1995, p. 13), é o “o momento mais importante da história do cinema” por suas dinâmicas de descoberta do que viria ser a chave da linguagem cinematográfica e, acima de tudo, por suas qualidades inerentes às próprias produções, negando o conceito anterior de cinema “primitivo”, mas entendendo que as propostas de realização daquela época se davam de

formas distintas da narrativa fílmica como se estabeleceu no período após 1915 e a consolidação do cinema de D. W. Griffith.

Ademais, qualquer educando terá, minimamente, um repertório fílmico ao entrar em sala de aula, mesmo que seja de filmes infantis da Disney e o educador tem de estar preparado para lidar com os mais diferentes estudantes e seus múltiplos interesses. Em um exemplo da minha formação como educador, em 2016, ofereci uma oficina de cinema e audiovisual no Colégio Estadual Guilherme Briggs para uma turma que variava de idade entre onze e doze anos. Dois filmes específicos faziam muito sucesso entre a turma, *Deadpool* (Tim Miller, 2016) e *Cinderela* (Kenneth Branagh, 2015), caso eu negasse esses filmes e não os considerasse como parte relevante da aula, rejeitaria uma questão base para o bom desenvolvimento em sala de aula que é dar a liberdade para a turma se expressar. Como educador, considero que o mais interessante a se fazer é absorver as referências da turma e, a partir delas, trabalhar o programa de aula.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 35)

É certo que cada vez mais as imagens fazem parte do cotidiano de qualquer um. Mesmo que os dispositivos que proporcionam o audiovisual como uma mobília cotidiana não sejam apenas para a exibição de filmes, é claro que filmes fazem parte da relação de qualquer sujeito com o audiovisual hoje. Sendo assim, é bem provável que atualmente, ao entrar em uma turma com a média de idade de quinze anos, a maioria conheça todos os filmes da franquia *Harry Potter* e os filmes que surgiram, a partir da saga principal. Então, caso o professor não conheça as produções sobre o menino órfão que vai para uma escola de bruxos,

os estudantes vão ter mais conhecimento do que o educador sobre aquele objeto específico, em última instância sobre um recorte da história do cinema.

Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. (FREIRE, 1996, p. 85)

Perceber que o educador não conhece toda a história do cinema, não é diminuir a sua capacidade mas entender que ninguém dá conta de absorver toda a história do cinema e, caso o educador tenha a intenção de dialogar, é necessário lidar com filmes propostos pela turma e, a partir de tais obras, oferecer um conteúdo que estimule os educandos a ter consciência de uma história pregressa do cinema.

A principal função da história é formar consciência histórica das pessoas. Claro que essa consciência também é influenciada na família, pela televisão, pela mídia, pelas conversas com os amigos. Tudo isso ajuda a formar uma cultura histórica. A escola tem a função e a responsabilidade de contribuir para a formação de uma consciência histórica para que os alunos possam estabelecer relações entre presente e passado, mas também perspectivar o futuro. A consciência histórica é fundamental para as pessoas se desanuviarem de preconceitos e estereótipos. Possibilita pensar de forma empática, se colocando no lugar do outro.<sup>5</sup>

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt acredita que a formação histórica contribui para uma cultura voltada ao passado a fim de que os alunos consigam fazer leituras do presente e ter perspectivas do futuro. Angariando tais ideias para o regime estético que o cinema propicia, olhar para o passado da arte é entender que diversos trabalhos já foram propostos antes e, essa carga histórica (que está depositada nas cinematecas) é essencial para conhecer, de fato, o seu objeto de estudo, pensá-lo nos dias de hoje e imaginar o seu futuro. Então, em uma aula de cinema, a partir da história, por onde começar? Ora, o próprio Alain Bergala sinalizou em sua proposta que está baseada no Minuto-Lumière.

O exercício consiste na criação e na realização de filmes de 1 minuto, inspirados pelas obras dos precursores do cinema, os irmãos Lumière. Realizado com a câmera fixa, em um plano contínuo, sem segundo *take* e sem alteração da regulagem da câmera (foco, diafragma, obturador ou zoom) após a escolha inicial, o exercício demanda a descoberta de novos pontos de vista sobre as paisagens

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://umhistoriador.wordpress.com/tag/maria-auxiliadora-schmidt/>. Acesso em: 28/05/2018.

da escola. Trata-se de uma prática que trabalha as escolhas essenciais de direção – pesquisa de campo, escolha do cenário, do enquadramento, da situação de luz e da *mise-en-scène* – colocando em questão o acaso, a construção da cena e o olhar sobre a realidade. Constitui-se assim uma primeira aproximação do jovem à câmera e ao ato de filmar.<sup>6</sup>

Afinal, há uma intenção de Bergala (2008, p. 116) ao fazer referência a sua proposta como “pedagogia da articulação de filmes ou fragmentos” relacionando-a com o nome dos inventores do cinematógrafo. Os irmãos Lumière, que se viram como inventores de uma “máquina sem futuro”, atualmente são considerados como os primeiros estetas do cinema e que seus filmes tinham uma forma planejada, que seus filmes são o que são, menos por limitação técnica e mais por inovação estética.

Já disse por alto por que eu considerava Lumière o inventor do cinema, ou, se pudéssemos dizer, “o mais inventor” do cinema: porque ele é aquele que mais se aproxima da conjunção ideal dos três momentos maiores dessa invenção: imaginar uma técnica, conceber o dispositivo no qual ela será eficaz, perceber o objetivo em vista do qual essa eficácia se exerce. (AUMONT, 2004, p. 30)

Entender os filmes como pertencentes ao mundo é entender que somos sujeitos históricos e que fazemos parte desse mesmo mundo e é saber, também, que a relação entre espectadores e o cinema vem desde o século XIX. Em outras palavras, a relação que existe hoje do público com o cinema, seja o cinema dominante no mercado que está nas grandes cadeias de exibição mundo a fora e que há diversas possibilidades para acessá-lo, seja na televisão a cabo, seja por serviços de *streaming* ou um cinema independente que está limitado a festivais ou salas de cinema específicas que reagem à pasteurização do mercado cinematográfico, são fruto de uma história pregressa que é necessário conhecer para entender os diferentes processos que fazem parte da estrutura cinematográfica atualmente.

A consciência histórica dá à vida, uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças”. (RUSEN, 1992, p. 29)

Fazendo o recorte necessário para contemplar a Lei nº 13.006/2014 e focar apenas no cinema brasileiro, é inegável que há um passado de extrema importância para a história do

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://imagem.eulercosta.com/filmes/exercicios/minutos-lumiere/>. Acesso em: 02/05/2018.



país que o cinema fez questão de registrar. Então, é pouco aceitável acreditar que um grupo de filmes contemporâneos seja suficiente para abarcar estudos realmente profundos sobre o cinema brasileiro. Apenas como exemplo, o cineasta Zózimo Bulbul, cada vez mais tem a sua obra revisitada e repensada como um dos principais cineastas negros do país, que dedicou sua carreira para entregar ao público aspectos da vivência do negro no Brasil.

Embora não tenha uma obra quantitativamente grande como produtor e diretor de filmes, sua trajetória permite apreender os dilemas da classe média negra que emergiu nos anos 1960 e reivindicou uma nova narrativa para a experiência negra na América. Os seus filmes deram forma cinematográfica a elas. (CARVALHO, 2012, p. 2)

Seria relevante para a formação dos educandos do ensino fundamental ou médio em todo o Brasil a exibição de filmes como *Alma no Olho*, curta-metragem de 1973 ou *Artesanato do Samba*, curta-metragem de 1974, dirigidos por Bulbul. Certamente, poderiam embasar as discussões sobre a temática do negro na sociedade brasileira que, atualmente, está bastante presente no embate político do país. Assim como os filmes de Zózimo Bulbul, há uma variedade enorme de outros filmes de diferentes épocas produzidos no Brasil para serem assistidos, compreendidos, discutidos, pensados e analisados criticamente e a sala de aula é o espaço ideal para isso.

Compreende-se, de forma geral, que a elaboração de pensamento da sociedade está na universidade e que dela há replicação para outros espaços, como a escola. Contudo, os educadores do ensino infantil e infanto-juvenil, devem acreditar que esses espaços sejam relevantes o suficiente para que também produzam conhecimento acerca dos mais variados temas. O cinema, certamente, é um deles.

## 1.2 Educação estética para Alain Bergala

Há uma questão central no pensamento de Alain Bergala que há pouco destaque na forma como o autor é analisado no Brasil, mas que é essencial para compreender a fundo a visão de Bergala como pensador de cinema e educação. Aliás, toda uma produção acadêmica no Brasil acerca do cinema e educação tem influência do pesquisador francês. Percebe-se, inclusive, que muitas das questões abordadas por Fernanda Omelczuck ao propor uma seleção de cinquenta filmes contemporâneos são influenciadas por Alain Bergala.

A proposta de Bergala, então, é trabalhar com filmes bons, que estão além da consciência infantil, mas que irão perdurar no imaginário de cada educando e não com filmes efêmeros que serão esquecidos assim que acabarem os créditos. Entretanto, fica uma questão sobre a proposição do autor francês: o que é filme bom para o autor? Primeiramente, é necessário destacar que Alain Bergala é filho direto de uma escola de pensamento cinematográfico na França que exaltava as grandes obras e entendia a história do cinema, a partir de marcos que para eles eram, basicamente, os filmes alçados como obras-primas. O autor foi, inclusive, redator da importante revista de cinema *Cahiers du Cinéma*, espaço em que escreveram, nos anos 1950, André Bazin e os “jovens turcos” – Jean-Luc Godard, François Truffaut, Claude Chabrol, Jacques Rivette e Eric Rohmer. Estes iniciaram uma proposta do cinema de autor que consiste, basicamente, no seguinte: se cinema é uma arte, há um artista e esse artista é o diretor. Fundamentando um conceito de que o diretor é a pessoa mais importante de um *set* de filmagem, o verdadeiro artista da produção.

Além dessa proposição, esses críticos assumiam que era possível verificar a *mise-en-scène* de um diretor mesmo em filmes da Hollywood na “era de ouro” nos quais os produtores tinham direito ao corte final. Sendo assim, os “jovens turcos” admiravam mais um cineasta de filmes de suspense como Alfred Hitchcock ao invés de um cineasta francês como Jules Duvivier que pertencia a uma geração francesa considerada, para eles, antiquada, categorizando-os pelo termo pejorativo de “cinema de tradição de qualidade”.

As raízes da ideia de formação do gosto estão na Alemanha do século XVIII, justamente no período que irá surgir um pensamento baseado na estética e no gosto como um conhecimento específico, do qual tem as suas próprias regras.

Poesia, escultura, teatro, pintura, música e o gosto pelo belo foram copiosamente investigados ao tempo em que a Estética (*Aisthesis* = sensação, sentimento) se impunha como um segmento teórico individual de reflexão e como disciplina particular de conhecimento crítico-filosófico. A Baumgarten, deve-se essa individuação estabelecida já em 1750 com a obra Estética Acromática, tratado definidor da “ciência do belo”.<sup>7</sup>

Mesmo que o cinema não fizesse parte dessa lista das artes, afinal, surgiu apenas no final do século XIX, a ideia de arte autônoma e, por isso que carece de estudos específicos, logo se estabilizou no cinema e, até hoje, a ideia do cinema como arte e a formação do gosto

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/silva\\_02.pdf](http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/silva_02.pdf)>. Acesso em: 19/03/2018.

está impregnado dos conceitos formulados no século XVIII. Os próprios críticos da *Cahiers du Cinéma* levaram para a produção fílmica essa tradição autoral, com a consciência de que alguns diretores eram os verdadeiros criadores dos filmes e, por isso, os verdadeiros artistas, questão que eles verificavam em alguns autores americanos da década de 1940 e 1950. Essa ideia do diretor representar a principal figura do *set* de filmagem se incorporou no cinema como um todo. Mesmo que tal ideia existisse antes destes críticos franceses, certamente, passou a existir com outras proporções depois deles conceituarem tal hipótese, sendo base para o cinema moderno da década de 1960 e para o cinema de autor americano da década de 1970, que não iremos adentrar aqui para não alongar demais o trabalho. Afinal, Alain Bergala só irá assumir uma posição de crítico relevante para o pensamento cinematográfico em meados da década de 1980.

Em abril de 1985, os *Cahiers du Cinéma* publicaram um dossiê intitulado “*Le Cinéma à l’heure du maniérisme*”, condensando a hipótese que já vinha sendo esboçada em edições anteriores da revista: a de que, analogamente ao que ocorrera nas artes plásticas após o fim do renascimento, o cinema vivia um “momento maneirista”. O artigo que faz um apanhado geral da questão é o de Alain Bergala, “*D’une certaine manière*”, que começa apresentando o conceito em sua amplitude, uma vez que abrange filmes que derivam de sensibilidades e anseios bastante distintos entre si. O que *Paris-Texas* (Wim Wenders, 1984), *Estranhos no Paraíso* (*Stranger Than Paradise*, Jim Jarmusch, 1984), *O Elemento do Crime* (*Forbrydelsens Element*, Lars Von Trier, 1984), *Boys Meets Girl* (Leos Carax, 1984) e *L’Enfant Secret* (Philippe Garrel, 1979) possuem em comum, por mais singulares que sejam suas propostas estéticas, é a consciência de ter chegado depois: assim como a perfeição da forma clássica já tinha sido atingida e superada havia muito tempo, a energia e criatividade do cinema moderno se tinham igualmente esgotado ao longo dos anos 1970. A forma que resulta dessa constatação, portanto, é uma forma tardia, e, enquanto tal, traz em si o peso da idade avançada do cinema. Peso que pode se manifestar como uma dificuldade (em última análise, dificuldade de inventar e rodar um único plano) perante a qual “cada um procura sua resposta, infeliz ou arrogante, mas numa relativa solidão em relação a seus contemporâneos na criação cinematográfica”. (OLIVEIRA JUNIOR, 2010, p. 72)

É correto afirmar que Alain Bergala é uma das figuras centrais para o pensamento de um certo cinema mundial na década de 1980, a partir de suas propostas na revista *Cahiers du Cinéma*, especialmente, refletindo acerca da estética maneirista, identificada pelos críticos franceses. Sem assumir a ideia de que Alain Bergala seja um pensador maneirista, porém é possível fazer algumas comparações interessantes para o pensamento bergaliano. Assim

como os diretores maneiristas, Alain Bergala tem consciência de que “chegou depois”, pois antes dele produzir qualquer texto, grandes críticos já haviam produzido trabalhos fundamentais sobre cinema que se tornaram canônicos no mundo inteiro. Ele ainda faz parte de uma geração de críticos que cresceu lendo outros críticos e se influenciando por eles. Se a relação de André Bazin, Nicole Brenez, Jacques Rivette, François Truffaut, por exemplo, eram com os filmes essencialmente, para a geração de Alain Bergala já havia uma história pregressa da crítica, um grupo de pensadores canônicos que já haviam fundamentado bases do que se entendia por grande cinema.

Então, se Alain Bergala fazia a análise de um cinema do presente em meados dos anos 1980, verificando a condição maneirista, ao mesmo tempo, ele (ou qualquer um de sua geração) não chegou a negar as escolhas dos críticos passados. O próprio Bergala comenta em seu ensaio *De Certa Maneira* a respeito das defesas dos “jovens turcos” acerca do cinema que eles consideravam importante e como o cinema da década de 1980 vai absorver os filmes da década de 1950, um pouco como ele mesmo fizera em seu trabalho na crítica cinematográfica:

Consideremos seus quatro ases: Hitchcock, Hawks, Renoir, Rossellini. Malraux distingue a demiurgia e a estilização para estabelecer a diferença entre os maneiristas e seus mestres: “O que dá aos maneiristas tradicionais sua característica própria é o questionamento da demiurgia pela estilização... Michelangelo deseja que sua arte seja mais verdadeira que a aparência, eles (os maneiristas) desejam somente que a sua arte seja manifestamente distinta desta. Mesmo a Virgem com o pescoço longo de Parmigianino, comparada a uma Virgem de Rafael, de Leonardo, ganha um toque de *coquillage* e ourivesaria. Uma das características essenciais do maneirismo, na Itália, e depois na Europa do Século XVI, como em qualquer outra civilização, é substituir a estilização pelo estilo”. Do lado da demiurgia, os cineastas da *Nouvelle Vague* escolheram Hitchcock e do lado da concretização de um cinema de gênero Hawks, ou seja, nos dois casos, um ideal cinematograficamente muito distante e inimitável na França, onde eles iam filmar seus primeiros projetos. No cinema europeu próximo, inversamente, eles deram a si mesmos os mestres mais liberadores possíveis, Renoir e Rossellini, contra o academicismo triunfante que representava aos olhos deles o cinema de qualidade francesa da época.<sup>8</sup>

8

Disponível

em:

<<https://cultureinjection.wordpress.com/2017/11/26/alain-bergala-de-certa-maneira-abril-de-1985/>>. Acesso em: 05/02/2018.

O que o próprio Alain Bergala escreve em seu livro *Hipótese-Cinema* é como fora difícil para ele conhecer tão somente os críticos da *Cahiers du Cinéma*. De alguma forma, ele também tinha seus ases na crítica:

Os cinéfilos parisienses podiam ter livre acesso a todos os filmes que sonhávamos ver, e dos quais falavam os míticos *Cahiers du Cinéma*, cuja chegada aleatória nas prateleiras de uma livraria do Cours Mirabeau era febrilmente esperada por nós a cada mês... foi nos encontros de Avignon que cruzei pela primeira vez muito intimidado com os redatores da *Cahiers du Cinéma*, que me pareciam pertencer a uma casta inacessível. (BERGALA, 2008, p. 15-16)

Para a Bergala e sua geração, tão importante quanto ver os filmes em cartaz, era poder ler a revista *Cahiers du Cinéma*. A cinefilia tinha um atravessamento que eram justamente os críticos que Bergala mais admirava. O pesquisador Antoine de Baecque tece comentários sobre a experiência dele próprio na França que podem se aproximar da vivência de Alain Bergala, mesmo que o primeiro seja ainda mais jovem que o segundo. Os dois são de gerações em que críticos canônicos estavam instituídos e a cinefilia era esperada por quem viria a trabalhar com cinema.

Meu amor pelo cinema viria a englobar tanto filmes e cineastas quanto críticos e espectadores. É uma espécie de olhar secundário dirigido para a situação do cinema. Daí a diferença: nossos predecessores fetichizaram filmes e autores... por conseguinte, tudo mudava: não se tratava de mais de sacralizar apenas cineastas, mas também críticos, não apenas filmes, mas também textos, não apenas o cinema, mas a cinefilia... A história do cinema foi feita sem mim. (BAECQUE, 2010, p. 32)

Essa ideia de Antoine de Baecque se encaixa para Alain Bergala, pois demonstram um sentimento de que a história do cinema já havia sido constituída e, ainda por cima, por grandes cineastas e pensadores, fazendo do passado algo quase sagrado, intocável, em que não há possibilidades de questionar o que viera antes, mas simplesmente, trabalhar em cima do que já fora canonizado. E claro, que alguns filmes serão exaltados, não por acaso, que Bergala cita em várias passagens de *Hipótese-Cinema*, o filme *Os Incompreendidos* (François Truffaut, 1959). Afinal, Truffaut foi uma referência como crítico e como cineasta e, por isso, bastante relevante.

### 1.3 O *travelling* de *Kapò*

Em *Hipótese-Cinema*, Alain Bergala faz uma ponderação ao pensamento instituído na *Cahiers du Cinéma*. O autor identifica no célebre texto de Jacques Rivette intitulado *Da Abjeção* - em que o crítico se debruça sobre o filme *Kapò*, dirigido por Gillo Pontecorvo em 1960 - que a ideia fundamental de o *travelling* ser uma questão de moral não surge do movimento de câmera, afirmado por Rivette, mas por uma sensação sobre o filme que o *travelling* apenas escancara.

Seria um erro acreditar que foi a análise do famoso *travelling* de *Kapò* que levou Rivette a deduzir que o filme era abjeto. As coisas nunca acontecem assim para o espectador: imagino que ele tenha primeiro experimentado o asco e a vergonha de um filme que estetiza o horror. O plano incriminado simplesmente apareceu na hora certa para cristalizar uma opinião já constituída no decorrer do filme. E esse sentimento de repulsa, ele pôde experimentá-lo por já ter visto uma grande quantidade de filmes e por há muito tempo se colocar a questão de uma moral da forma no cinema, questão que devia ser vivida e cotidiana nos *Cahiers du Cinéma*. (BERGALA, 2008, p. 40-41)

Esse exemplo vai ser fundamental para Bergala introduzir suas ideias pedagógicas para o cinema. Como é possível pensar o ensino do cinema na sala de aula? Alain Bergala, primeiramente, vai identificar o que ele chama de “ilusão pedagoga”, pelo qual ele sugere que um grupo de professores utiliza como âncora certa forma de analisar os filmes.

Fase 1: analisa-se um plano ou uma sequência, como Rivette faz com *Kapò*. Fase 2: julga-se o filme a partir dessa análise. Fase 3: constitui-se assim, progressivamente, um julgamento fundado na análise. É evidente que as coisas nunca acontecem assim: é o gosto, constituído pela visão de inúmeros filmes e pelas designações que os acompanham, que funda, “pouco a pouco” o julgamento que poderá ser emitido pontualmente sobre esse ou aquele filme. E é esse julgamento sobre o filme, tal como ele foi globalmente sentido no decorrer da projeção, que permite enxergar e analisar a grandeza, a mediocridade ou a abjeção de um plano ou de uma sequência. O *travelling* é mesmo uma questão de moral, mas para se ver a moral de um *travelling* é preciso ter visto muitos *travellings* de todos os tipos, tendo constituído o que se chama simplesmente uma cultura de cinema. (BERGALA, 2008, p. 42)

Ao mencionar a “ilusão pedagoga”, Alain Bergala pretende dar um passo além do que se costuma dedicar ao cinema e educação. A princípio, pensava-se no cinema como uma

forma de apresentar conteúdos diversos, a partir de algo que poderia gerar mais interesse, no caso, filmes. Depois, como uma linguagem específica, que havia propriedades únicas que constituíam, verdadeiramente, o filme.

Se nos primórdios falava-se mais em um instrumento escolar, didático-ilustrativo, auxiliar da escrita, com os filmes devendo ser produzidos de modo a apresentar, a explicar e a reiterar um conteúdo específico, com status de conhecimento válido, na segunda metade do século XX o eixo deslocou-se para o entendimento do próprio filme como “visão de mundo”, sendo requerida a instrumentalização das plateias para uma “leitura” adequada das obras. (HEFFNER, 2014, p. 323)

Bergala compreende que o que é base para a análise do filme é a formação do gosto e da cinefilia, que é necessário assistir a muitos filmes para lapidar uma ideia de cinema. De fato, o autor entende e respalda a pontuação de Jacques Rivette acerca do *travelling* produzido por Pontecorvo no fim de *Kapò*. Bergala compreende que a análise de Jacques Rivette não cai na facilidade de fazer uma análise a partir de um trecho específico que não dá conta do filme e que seria, simplesmente, uma escolha aleatória do crítico a respeito de algo que ele entende ser fácil de encaixar em ideias pré-determinadas, mas que Rivette utiliza o trecho escolhido como um pequeno exemplo para ilustrar a sua percepção do filme como um todo. Além disso, comenta que a cinefilia é a única forma possível de iniciar pensamentos relevantes sobre os filmes. “Foi porque não suportava *Kapò*, baseado num gosto cinematográfico longamente construído, que Rivette viu e analisou a abjeção do famoso plano para os leitores dos *Cahiers du Cinéma* da época” (BERGALA, 2010, p. 46). Então, entende-se que Bergala pressupõe que não foi qualquer movimento de câmera que fez com que Rivette entendesse o filme como algo abjeto, mas o *travelling* foi uma demonstração do que Rivette já havia sentido ao longo da projeção e, mais do que isso, apenas o fato de Jacques Rivette ser um sujeito que assistiu a inúmeros filmes lhe dá bagagem suficiente para identificar uma problemática naquele movimento de câmera específico. Aborda-se novamente uma ideia que será essencial para a crítica de cinema francesa da década de 1940 e 1950: a cinefilia. A ideia de uma voracidade para assistir filmes, ao ponto de passar dias inteiros na sala de cinema, vendo todos os filmes possíveis. O importante era estar a par de tudo. E, mais do que isso, amar o cinema. “Soube rapidamente que isso existia, a cinefilia, essa vida que organizamos em torno dos filmes” (BAECQUE, 2010, p. 31). Portanto, é certo

que Bergala compreende que há uma diferenciação nos filmes e que a escola é um espaço para filmes bons, essencialmente. “Nunca entendi que, a pretexto de desenvolver o famoso e eterno espírito crítico, se possa preconizar a boa fé o estudo de filmes “ruins” em sala de aula” (BERGALA, 2010, p. 45). E, para o autor, existe uma ideia formalizada do que seria filmes bons e filmes ruins, pois o filme tem de ser cinematograficamente bom, seja sobre o que for, e o autor vai negar veementemente os filmes que parecem relevantes por conta da temática.

A ideia de uma resposta ideológica, de uma pedagogia que visa prioritariamente desenvolver o espírito crítico, está ligado a uma concepção do cinema como mau objeto. A introdução ao cinema será uma boa oportunidade para a escola com a condição que ele seja aí tratado como bom objeto, isto é, antes de tudo, como arte. (BERGALA, 2008, p. 44)

Alain Bergala entende que há ideias que os filmes transmitem por si, o que é relevante, no fim das contas, é a forma cinematográfica. O que vale são os filmes em si e a sensação que eles provocam, a partir de certas escolhas estéticas e o que se desdobra a partir dessas escolhas. Para a constituição do ensino de cinema nas escolas então, o autor francês entende a necessidade de entregar aos educandos um grupo de filmes que são esteticamente relevantes a partir de um gosto externo, isto é, concebido por pensadores do cinema do passado para que surja uma valorização da arte cinematográfica pelo educando alicerçado em um passado consolidado do cinema.

Retomando o texto de Fernanda Omelczuk, vale notar que as motivações históricas e estéticas não são essenciais para o pensamento da autora, pois a pesquisadora fundamenta suas ideias em uma perspectiva social. Os filmes que valem ser exibidos em escolas são os que não fazem parte da indústria cultural. Bergala, como bom crítico da *Cahiers du Cinéma*, sabe que existe algumas brechas e, grandes cineastas, conseguem romper o sistema de estúdio.

#### 1.4 O Cinema como Arte

A hipótese fundamental de Alain Bergala para pensar o cinema na escola é, essencialmente, o estudo de uma arte. Iremos aqui, retomar o pensamento de Omelczuk e a



sua proposta de cinquenta filmes brasileiros em sala de aula. Qual a análise crítica que pode ser feita desses filmes para considerá-los relevantes para a escola? Pois, para Bergala, escolher os filmes para serem exibidos em sala de aula é de uma seriedade enorme, porque intenta lapidar o gosto das crianças e adolescentes que estão em processo de formação do gosto.

Não se trata de formar um outro gosto, mas simplesmente de formar um gosto, sem impor fortes doses de “valores de gosto”, demasiado concentradas para serem realmente assimiláveis (como as vitaminas em comprimido que são em boa parte rejeitadas e eliminadas pelo organismo), mas pela lenta e repetida frequência de obras. Deste ponto de vista, as visitas escolares às salas de cinema, ainda que bem preparadas e prolongadas, não bastam: para ter algum peso na formação do gosto, é imperativo que os filmes estejam também na escola para que o cinema entre nos costumes por impregnação. (BERGALA, 2010, p. 95)

O autor francês, inegavelmente, tem a pretensão de apresentar para os educandos filmes que irão formar um bom gosto para obras cinematográficas. Para ele, não é que os alunos não conheçam nada de cinema, mas é necessário apresentar o que realmente é relevante para a formação dos sujeitos, mesmo que a princípio, exiba-se apenas um plano de um filme como *O Tesouro do Barba Ruiva* (Fritz Lang, 1955) e, aos poucos, irão descobrindo a grandeza do filme. Por outro lado, essa não parece ser a ideia de Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2014) no artigo *Da obrigatoriedade do cinema nas escolas, notas para uma reflexão sobre a Lei nº 13.006/2014*, autores que são organizadores do livro *Cinema e educação: a lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas* - em que se encontra o texto de Omelczuk – que questionam a ideia de obrigatoriedade do cinema na escola por uma lei. Mesmo que eles se refiram ao caso brasileiro, há uma semelhança com a educação francesa que partiu de uma proposta do então ministro da educação Jack Lang.

Há na especificidade dessa Lei o que poderíamos chamar de uma “ação desesperada”. Quando nada mais é possível, é preciso vir do alto, tornar obrigatório, impor. Por um lado, com a Lei há uma hipercrença no cinema, por outro, uma descrença em uma prática, no professor e na possibilidade do cinema fazer parte da escola porque as escolas assim desejam. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2014, p. 11)

Possivelmente, o autor francês questionaria se o que professores e alunos assistiriam na escola é relevante para o pensamento cinematográfico. Afinal, a lei também é importante

para que a escola mantenha em seus quadros o professor específico de cinema e, assim, que os filmes não sejam somente instrumentos de outras matérias, mas principalmente materiais de estudo da arte cinematográfica. O professor de cinema é fundamental para que seja possível a entrada do maior número de filmes nas escolas. Afinal, quando essa questão é objeto de outras disciplinas, é possível que o docente fique de mãos atadas com a necessidade de uma curadoria prévia, pois mesmo os professores de cinema podem cometer a falha de instrumentalizar o cinema.

Essa proeminência do aspecto languageiro do cinema muitas vezes foi promovida por professores bem intencionados, legitimamente preocupados em evitar a ameaça permanente de instrumentalização do cinema nas salas de aula, que consiste em escolher os filmes e assisti-los unicamente em função da possibilidade de explorar seus temas nas aulas de história ou de literatura, por exemplo. Ao “conteudismo” dominante contrapôs-se com frequência um imperialismo languageiro, que não nos autorizava mais a falar do mundo a partir dos filmes. Continuo convencido de que o “linguagismo” é um mal menor relativamente à instrumentalização dos filmes, na medida em que permite mais facilmente levar em conta a especificidade e qualidade artística do objeto filme. Mas ele pode também facilmente levar a uma denegação da realidade do cinema como arte impura, isto é, como “língua escrita da realidade” segundo Pasolini. Perde-se também uma parte essencial do cinema se não se fala do mundo que o filme nos faz ver ao mesmo tempo em que se analisa o modo como ele nos mostra e reconstrói esse mundo. Pasolini diz do cinema que ele é apenas “o momento escrito dessa língua natural e total que é a ação na realidade”. O linguagismo amputa o cinema de uma de suas dimensões essenciais, que o distingue de outras artes, a de “representar a realidade através da realidade”. (BERGALA, 2008, p. 38-39)

O núcleo duro do cinema como forma artística, então, seria a proposição de um olhar do autor que a todo momento visa descobrir algo no interior do filme. O que confirma a ideia de que Alain Bergala ainda carrega consigo uma visão de cinema em que partilha crenças da crítica cinematográfica marcada pelas ideias bazinianas interessada menos em uma discussão de linguagem e mais em uma intensidade que o filme pode vir a passar.

Oferecer aos alunos outras referências e abordar com eles os filmes com confiança, sem uma desconfiança prévia muito marcada, seria sem dúvida, hoje, a verdadeira resposta aos filmes ruins. Se for possível conseguir, com filmes de indiscutível valor artístico (sim, isso existe!), reconstituir algo que se pareça com um gosto, ter-se-á feito mais para resistir aos filmes ruins ou aos filmes perigosos do que tentando, primeiro, fornecer, apressadamente, algumas ferramentas parciais de crítica defensiva. (BERGALA, 2010, p. 46)

Ainda ao discutir o cinema como arte, o autor francês afirma que o importante não são os temas a serem tratados nos filmes, mas algo que se deixa ver no plano para o espectador ter a sua própria interpretação. Esta ideia também parte da crítica cinematográfica, especialmente, dos “jovens turcos” que, ao exaltarem a *mise-en-scène* no cinema, afirmavam que a temática do filme era o que tinha de menos importante na obra, o importante, de fato, é a *mise-en-scène*, a forma com o qual o diretor iria mediar o caos do mundo.

A *Mise-en-scène* é a ordem necessária para se contemplar o caos. É claro que essa frase se aplica, sobretudo, à *mise-en-scène* clássica - e mais ainda, à *mise-en-scène* do cinema burlesco... em que há sempre uma confrontação do corpo com uma ordem existente, ou uma fabricação da desordem no interior de uma ordem instituída: cria-se a ordem... para poder abrigar a desordem. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 156)

A ideia de exibir apenas filmes contemporâneos na escola, então, conflita com o pensamento de Alain Bergala, que retorna, costumeiramente, ao passado do cinema mundial para identificar as grandes obras do presente. “Nada poderia estar mais distante da arte autêntica do nosso tempo do que a ideia de uma ruptura da continuidade. A arte, entre outras coisas, é continuidade, sendo impensável sem ela” (GREENBERG, 2001, p. 109). Bergala partilha dessa questão para formar seu imaginário de cinema, seu entendimento de arte e suas propostas de perpetuar o cinema nas escolas.

## 1.5 Questões sobre a Televisão

O cinema como proposta artística será tão relevante para o pensamento de Alain Bergala que o autor distinguirá de forma bastante radical cinema de televisão. Essa diferenciação será importante para o autor porque irá definir certas bases do que é, de fato, cinema e a importância dessa arte específica estar na escola e negar outras propostas audiovisuais que não se encaixam nessa categoria.

É estritamente impossível colocar tudo o que ela (televisão) transmite sob a mesma etiqueta. É preciso separá-lo em dois blocos. Aquilo que tem a ver com o imaginário cinematográfico (filmes, telefilmes, documentários, filmes publicitários e videoclipes) e que reproduz os códigos, os métodos de filmagem e de fabricação do cinema. E aquilo que tem a ver, para ser breve, dos

dispositivos televisuais: programas de auditório, jogos imbecis de todos os tipos, *talk-shows*, telejornais, transmissão de esportes ao vivo, debates políticos. Se existe um imaginário televisivo, ele deriva exclusivamente dessa segunda categoria... as ferramentas que permitem abordar o primeiro (o bloco-cinema) não tem nenhuma utilidade para a análise do segundo (os dispositivos-TV). A análise mais inteligente dos enquadramentos e das luzes em Orson Welles ou em Jean Vigo nunca fornecerá a ferramenta adequada para a análise de um desses programas asquerosos (*psi-show* ou *reality show*) nos quais o espectador pode ser, para seu infortúnio, herói por um dia. Não vejo estritamente nenhum interesse pedagógico em se misturar as abordagens desses dois objetos. (BERGALA, 2010, p. 53-54)

Esta divisão é essencial para pensar uma abordagem cinematográfica no dispositivo de TV que pode ser utilizado com interesses pedagógicos. Por exemplo, na fase inicial do programa Globo Repórter na TV Globo foram exibidos trabalhos de documentaristas como Eduardo Coutinho, por exemplo, que fez o telefilme *Theodorico, o imperador do sertão* que pode ser visto como um prenúncio da carreira que o diretor iria construir como documentarista. Então, por ter uma chave de análise cinematográfica, mesmo sendo produzido pela televisão, o filme de Coutinho seria passível de ser assistido e analisado em sala de aula, segundo Bergala. É possível dizer que a diferença de cinema e televisão está para o autor francês como a diferença de arte e cultura está para Jean-Luc Godard.

Pois existe a regra e existe a exceção. Existe a cultura, que é a regra, e existe a exceção, que é a arte. Todos dizem a regra, computadores, *t-shirts*, televisão, ninguém diz a exceção, isso não se diz. Isso se escreve, Flaubert, Dostoievski, isso se compõe, Gershwin, Mozart, isso se pinta, Cézanne, Vermeer, isso se grava Antonioni, Vigo. (GODARD apud BERGALA, 2008, p. 30)

Porém, ressalta-se uma exceção pelo fato que Bergala entende que alguns objetos cinematográficos estão distantes de serem considerados produtos artísticos. A maior questão seria o pensamento a respeito dos produtos essencialmente televisivos, como pontua Bergala. Ele próprio entende que essas imagens bombardeiam a todos, sendo quase impossível se desvencilhar delas. Mas, não seria importante iniciar discussões acerca dessas imagens e sons? E uma outra questão: não seria relevante identificar se não há mesmo qualquer objeto artístico nos programas de televisão? Eles merecem uma negação completa como essa?

Para Bergala (2008) “toda a pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela visa, mas nunca em detrimento do seu objeto, se ela o simplifica ou o caricatura em demasia, mesmo com as melhores intenções do mundo, ela faz um trabalho ruim”. Então,

acessar qualquer programa de televisão seria caricaturizar o cinema, a verdadeira arte na concepção bergalianiana?

Considero essenciais as questões provocadas por Alain Bergala, especialmente no seu livro *Hipótese-Cinema*, pois acredita-se que o autor seja fundamental para a formação do pensamento de cinema nas escolas, atualmente. Por conta disso, creio que o pensamento de cinema na sala de aula no Brasil utiliza da influência de Bergala para atualizar um antigo preconceito com a televisão e negar o estudo de programas televisivos como componente dos estudos em sala de aula. O que chama a atenção no pensamento do autor acerca do cinema e, de quando resolveu assumir um cargo público no governo de Jacques Chirac que passaria a estruturar o cinema nas escolas, é a percepção de uma grande mudança nas características de apreciação do cinema, contudo, ele não comenta em nenhum momento, que qualquer mudança irá contribuir para uma reelaboração de um imaginário estético. Em outras palavras, os clássicos do cinema estão resguardados, não importa se o espectador irá assistir em uma sala de cinema ou em casa.

Esse momento de crise e de mutação de tudo o que constitui uma cultura global do cinema: o espectador, a relação com os filmes, as técnicas, a economia - era o momento ideal para formular uma hipótese nova, que tentaria levar em conta tudo que estava visivelmente mudando no âmbito do cinema. (BERGALA, 2010, p. 13)

E, ainda, Bergala (2010) defende as escolas como uma possibilidade de confrontar essa nova tendência na recepção dos filmes: “A escola é a instituição melhor situada, senão a única, para resistir à amnésia galopante a que nos habituam os novos modos de consumo”. Todavia, quando o autor francês divide a televisão em dois blocos está, de alguma forma, entendendo que a televisão tem algo de mais interessante para se oferecer do que produtos “vexatórios” que não servem para a pedagogia do cinema nas escolas. Mas aproxima esse lado relevante da televisão ao cinema e entende os programas “essencialmente televisivos” como bobagens que não valem reflexões

## Capítulo 2

### DVDtecas nas escolas

Seguindo as propostas de cinema na sala de aula, tanto Bergala como Omelczuk se referem às possibilidades de exibição de filmes a partir de um conjunto de DVDs que conterão um número limitado de obras para serem depositadas nas escolas no sentido de “Fornecer um capital inicial de filmes capazes de constituir uma alternativa ao cinema de puro consumo” (Bergala, 2008, p. 91). Da mesma forma, as pesquisadoras Maria Angélica dos Santos, Maria Carmen Silveira Barbosa e Angelene Lazzaretti - no artigo *À Luz da Lei* no mesmo livro organizado por Fresquet e Migliorin (2015) - pensam as vantagens de exibição de filmes na escola, a partir de uma proposta de obras diferentes de uma exibição tradicional às salas de cinema em que *blockbusters* tomam conta da maior parte da programação, inviabilizando a exibição dos que não tem um aporte financeiro para fazer publicidade de um produto.

A questão da exibição de conteúdo nacional é um ponto de discussão que nos interessa sobremaneira. Pensar que os alunos que ingressam na escola pública brasileira atravessam seus anos de formação, muitas vezes, sem ter contato com obras fundamentais para o entendimento da cultura brasileira. De outra parte, tomam contato com uma quantidade acachapante de títulos estrangeiros, especialmente os produzidos e distribuídos pelo cinema/indústria hollywoodiano, que ocupam maciçamente as salas de exibição e grades de emissoras de TV, impondo um conjunto de exigências que deixa quase nenhum espaço para produções de conteúdo nacional com anseios de realizar um cinema pensante. Entretanto, a força da Lei já regulamenta sem, expressivos resultados, outras faixas de exibição de cinema. (BARBOSA; LAZZARETTI; SANTOS, 2017, p. 36)

No entanto, há duas questões que diferenciam Alain Bergala das ideias de Adriana Fresquet, Cezar Migliorin, Maria Angélica dos Santos, Maria Carmen Silveira Barbosa, Angelene Lazzaretti e Fernanda Omelczuk que estão contidas no livro *Cinema e Educação: a Lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas*. O primeiro é de ordem conceitual, afinal o professor francês não rejeita o cinema comercial em si, porém nega um cinema que ele julga

de menor qualidade. Clint Eastwood, por exemplo, é um cineasta que faz parte do cinema industrial (todos os seus filmes são produzidos pela Warner), mas que Alain Bergala faz questão de exaltar suas qualidades:

Cada vez mais, o cinema proposto para consumo imediato apaga todas as marcas do seu passado e daquilo que não é ele. A rotatividade cada vez mais acelerada dos "filmes-que-é-preciso-ter-visto" é acompanhada pelo velamento de toda a origem e de todo laço com a história do cinema de que todo o filme, independentemente de sua vontade, é devedor. Alguns *blockbusters*, *remakes* de filmes mais antigos, conseguem apagar essa origem, ocultando-a totalmente, como se não pudessem dever nada aos seus predecessores. Clint Eastwood é um magnífico contraexemplo da vontade de não dever nada ao passado: cada filme seu se apoia na grande cultura do cinema americano dos filmes de gênero, se encarregando desta herança para com ela produzir formas contemporâneas e inovadoras. (BERGALA, 2008, p. 93)

A segunda diferença do autor francês em relação aos citados autores brasileiros é uma questão de ordem prática. Por conta da Lei nº 13.006/2014, Fresquet e Migliorin se referem exclusivamente a filmes brasileiros como vimos anteriormente, entretanto, o cinema nas escolas para Alain Bergala deve conter obras do mundo inteiro.

A sorte do cinema é suscitar espontaneamente, sem precisar de estimulantes artificiais, a curiosidade e o desejo das crianças, e isto vale também para os filmes que um adulto não teria nem mesmo a ideia de lhes propor... Esta coleção (de DVDs para escola) reúne filmes provenientes de todos os universos cinematográficos do mundo (da Índia como da América, da África e da China como da França) e de todas as épocas do cinema. Não por ecumenismo, muito menos por enciclopedismo, mas por duas razões maiores. A primeira é que a força do cinema, e a potência da experiência à qual nos convidam os melhores filmes, reside no fato de que ele 'nos deu acesso a experiências diferentes das nossas, nos permitiu compartilhar, ainda que por apenas alguns segundos, algo de muito diferente'... A segunda é que, cada vez mais, o cinema proposto para consumo imediato apaga todas as marcas do seu passado e daquilo que ele não é. (BERGALA, 2008, p. 93-94)

Obviamente, a questão dos filmes brasileiros se deve a uma imposição da Lei nº 13.006/2014, que obriga a exibição de filmes nacionais apenas. Mas, as escolas não precisam ficar reféns da lei, se é verdade que há a necessidade de exibição de duas horas mensais de cinema nacional, não quer dizer que possam existir outros momentos de exibição em que filmes estrangeiros serão escolhidos, ou ainda, que a escola disponha de um acervo de filmes para que os educandos possam acessar quando bem entenderem.

Sonho com o dia em que duas ou três crianças, em vez de ir para o recreio, poderão assistir livremente, pelo simples fato de o desejar e sem que a presença de um adulto seja necessária, a uma cena de três minutos de *Onde fica a casa do meu amigo?* de Kiarostami, de *Os incompreendidos (Les quatre cents coups)* de François Truffaut, de *A pequena vendedora de sol (La petite vendeuse de soleil)* de Djibril Diop Mambety ou *O tesouro do Barba Ruiva (Moonfleet)* de Fritz Lang. (BERGALA, 2008, p. 94)

A questão de um acervo de filmes nas escolas a partir do dispositivo do DVD perpassa pelas propostas tanto de Bergala como de Omelczuk, que percebem nesse suporte um material relevante para depositar os filmes nas escolas. Inclusive, o autor francês comenta a respeito das facilidades pedagógicas que o formato de DVD oferece para a discussão de filmes em sala de aula. Bergala (2008) afirma que caberá ao educador “estabelecer e propor, graças as possibilidades do DVD, uma pedagogia do cinema mais leve, do ponto de vista didático, fundada essencialmente nas relações entre os filmes, as sequências, os planos, as imagens provenientes de outras artes”. O autor também exalta as facilidades do DVD, especialmente para as atividades da pedagogia do fragmento e do Minuto-Lumière, defendidos em seu livro. Bergala (2008) afirma que o “DVD rompeu definitivamente a linearidade na restituição das imagens... a última coisa para qual os DVDs... foram concebidos e realizados é justamente para que se assista um filme inteiro em sua continuidade”. (BERGALA, 2008, p.92)

Sendo assim, para aprofundar nas questões específicas que permeiam esse trabalho, é necessário se perguntar sobre a possibilidade de disponibilizar DVDs para as escolas, afinal, isso faz parte de uma dinâmica de preservação audiovisual que ainda há pouquíssimas reflexões em qualquer lugar do mundo. Mais ainda no Brasil, onde quase não há ambientes de discussão a respeito da preservação audiovisual e um número absurdamente reduzido de espaços de guarda, levando em consideração as proporções continentais do nosso território.

Antes, porém, de entrar nas condições específicas do Brasil, vale a pena desdobrar a ideia de um conjunto de DVDs para as escolas na visão de Alain Bergala, pois como o mesmo diz, a intenção é fazer uma DVDteca nas escolas quando ocorrer um desejo por assistir filmes e não por conta de provas ou trabalhos impostos. Se faz necessário entender que a proposta de Bergala por uma DVDteca tem características do que fora comentado no capítulo anterior de sua ideia de bom gosto e do que seria a grande arte ou, mais especificamente, o grande cinema.



Que sentido faria uma educação musical que consistisse em levar os alunos ao concerto três vezes por ano sem lhes dar acesso ao disco? Ou uma educação em artes plásticas que se limitasse às visitas de museu, sem a possibilidade de retrabalhar em aula com reproduções de quadros? Nenhuma política séria do cinema na escola teria chance de ser eficaz sem que os filmes estejam permanentemente presentes na escola, como os livros e discos. (BERGALA, 2008, p. 101)

Então, o que Bergala sugere é que os filmes estejam permanentemente nas escolas, mas obviamente não qualquer filme, mas trabalhos como “*La nuit du chasseur*, O Tesouro do Barba Ruiva (*Moonfleet*), *Un monde parfait*, *Un été Chez Grand-Père*, *Alemanha Ano Zero*” (Bergala, 2008, p. 98), dirigidos por cânones do cinema mundial, respectivamente, Charles Laughton, Fritz Lang, Clint Eastwood, Hou Hsiao-Hsien e Roberto Rossellini, ou seja, um britânico, um alemão, um estadunidense, um sul-coreano e um italiano consagrados por suas obras-primas. O autor sugere também filmes específicos em que crianças e adolescentes são personagens relevantes, mesmo que tais filmes não tenham sido produzidos para crianças em seus projetos originais. Estas são obras com maior facilidade de acesso por conta do *status* dos diretores no meio cinematográfico. Fernanda Omelczuk argumenta que parte dos filmes contemporâneos produzidos no país, como já foi mencionado, tem maior dificuldade de acesso e faz algumas observações sobre essas questões.

Assim, tentando encontrar pistas para responder a essas questões, compartilhamos uma primeira seleção de 50 curtas-metragens nacionais para crianças que se encontram disponíveis no acervo da Programadora Brasil – um dispositivo de acesso ao cinema brasileiro da Secretaria do Audiovisual (SAv) do Ministério da Cultura, que visa formar plateias e incentivar o pensamento crítico em torno da produção nacional por meio da distribuição de DVDs a pontos de exibição não comercial, que se associam pagando um valor que custeia parte das despesas de correios e dos direitos de exibição (PROGRAMADORA BRASIL, 2012). Depois de dois anos, com as atividades interrompidas desde o início de 2013, a Programadora Brasil passa atualmente por uma reformulação dentro da Secretaria do Audiovisual, tendo ganhado o status de programa ao lado de outros dois: o Olhar Brasil (Rede Nacional de Formação Técnica e Apoio à Produção e Inovação Audiovisual Regional) e o Memória Brasil (Rede Nacional de Arquivos Fílmicos). (OMELCZUK, 2015, p. 197-198)

Como a própria pesquisadora comenta, a Programadora Brasil ficou dois anos sem atividades, como acontece agora em 2018, já que o *site*, inclusive, está fora do ar. Sendo assim, é difícil imaginar um projeto de longo prazo nas escolas junto da Programadora Brasil ou um projeto semelhante, se o trabalho é descontinuado ou pode vir a ser descontinuado. O

que parece mais relevante para o cinema nas escolas é, de fato, uma DVDteca. O que é - da mesma forma que uma sala de exibição - mais um espaço na escola em que ficaria reservado para os filmes, no caso, os DVDs. De qualquer forma, parece importante constituir um acervo específico da escola que não tenha tantas influências externas para que a necessidade escolar seja suprida sem que esteja dependente de quaisquer outros fatores.

Sendo assim, entende-se que para adequação da Lei nº 13.006/2014 e, mais ainda, para uma inserção plena e perene do cinema nas escolas, é fundamental a constituição de DVDtecas que irão suprir as necessidades dos educandos e dos educadores para a exibição de filmes. E como definir essas DVDtecas? O que elas seriam realmente? Ray Edmondson (2017) destaca uma proposta de definição de diferentes arquivos filmicos. Ele entende que existem: “arquivos de emissora; arquivos de programação; museus audiovisuais; arquivos audiovisuais nacionais; arquivos universitários e acadêmicos; arquivos temáticos e especializados; arquivos de estúdios; arquivos regionais, municipais e locais; instituições de memória em geral”. A última proposta, instituições de memória em geral, é definido dessa forma:

(...) talvez a maior categoria de todas. Muitas instituições possuem quantidades significativas de materiais audiovisuais destinados à guarda permanente. Algumas vezes eles podem ter sido incorporados como parte integrante de uma determinada coleção ou fundo. Contudo, pode não existir nenhum departamento audiovisual ou mesmo qualquer funcionário que entenda do assunto, ou mesmo locais adequados para sua guarda; assim, a longo prazo, a preservação e o acesso ao material representam um problema. (EDMONDSON, 2017, p. 39).

Esse é, de fato, um problema que se deve contornar, pois a partir do momento em que se defende uma ideia de DVDtecas, que funcionariam de forma semelhante ao de bibliotecas escolares, existem problemas que precisam ser solucionados, como a contratação de profissionais especializados para a atividade interna e a previsão de o espaço físico adequado para a DVDteca. E, em paralelo com a história das cinematecas do país, mesmo em suas condições mais amplas, têm sido tratadas com uma grande indiferença desde que surgiram.

Todos conhecemos a impossibilidade de se reconstituir, no Brasil, o copioso acervo de filmes, aqui produzidos desde 1898. O descaso e a adversidade climática e a própria friabilidade da película cinematográfica são responsáveis pelo desaparecimento de quase toda a produção até os nossos dias. O que sobreviveu foi obra do mero acaso; mesmo sob a custódia de instituições

culturais os filmes, sem o devido trato, apodreceram irremediavelmente... é forçoso dizer que as lacunas são maiores que os salvados da catástrofe. (CALIL, 1981, p. 12)

Assim, é notório que existem grandes dificuldades que conflitam com a defesa de um trabalho dentro das escolas que cria a imprescindibilidade de uma atividade de conservação e difusão de filmes, sendo que no Brasil, de forma geral, essa prática ainda é bastante desvalorizada. Entretanto, é necessário destacar que para alcançar êxito na criação de DVDtecas nas escolas, é mais valoroso defender algumas ideias para o futuro do que aceitar que tais práticas nunca irão ocorrer no país. Se cada escola do Brasil precisa de atividades de DVDtecas como sugere Alain Bergala, entende-se que essa é uma bandeira que necessita de uma real defesa. Esse trabalho pode ser pensado como uma dessas defesas. E, dentro dessas problemáticas imbuídas em uma proposta de trabalho de constituição de acervo fílmico nas escolas, há algumas questões chaves: entre elas, a inexistência de profissionais adequados para desenvolver uma DVDteca escolar, como há para uma biblioteca, por exemplo.

## 2.1 Quem é (seria) o arquivista audiovisual nas escolas?

É impossível defender a ideia de constituição de DTVtecas escolares sem manifestar preocupação com o profissional responsável, assim, entende-se que se faz necessária a reflexão sobre essa questão.

Em trabalho de autoria de João Luiz Vieira (2015), professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) e ex-curador da Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), o autor apresenta sua posição de docente e de pesquisador dedicado à preservação audiovisual para fazer duas propostas educacionais que considera possíveis de se desenvolver. As propostas do pesquisador, sejam elas quais forem, parecem importantes por refletirem um método de trabalho educacional sobre preservação audiovisual. Por mais que esse método não seja detalhado e se apresentem como duas propostas genéricas, parece interessante cogitar que finalmente existam propostas como essa. Todavia, é necessário pontuar que as ideias do professor não são acerca da formação de um profissional para atuar nas escolas, mas em arquivos audiovisuais, de forma geral, intenta-se aqui fazer uma relação com as propostas de Vieira para refletir o que pode se voltar para o espaço escolar. Assim,

Vieira acredita que deve haver dois eixos de formação do profissional em preservação audiovisual:

Primeiro, e sempre mais urgente, deve-se necessariamente levar em conta demandas e necessidades específicas locais e regionais dos diversos arquivos e acervos existentes pelo país, públicos ou privados, que necessitam ser estruturados com maior agilidade a partir de oficinas e/ou cursos livres em conjunto com esses arquivos, acervos e também sindicatos e escolas técnicas. O objetivo imediato aqui é melhor capacitar funcionários que já trabalham na área, e também, suprir a deficiência de técnicos especializados. (VIEIRA, 2015, p. 190)

Nesta proposta, Vieira indica uma formação mais rápida para profissionais que já estão atuando na área, em cinematecas, arquivos, museus de imagem e som, etc. Aqui fica uma questão: qual é a formação dos profissionais que atuam nessa área hoje, principalmente fora do eixo Rio-São Paulo? Refletir sobre os arquivos audiovisuais, de forma geral, em outras capitais do Brasil também se faz importante, mas geralmente esses arquivos sempre estão muito distantes das discussões. Verifica-se, então que é necessário um plano de preservação audiovisual de caráter nacional que abarque a formação dos profissionais que estão atuando em diversos espaços de guarda de imagens em movimento, inclusive, em instituições fora das grandes capitais do sudeste, bem como a capacitação dos profissionais que já estão nessas instituições.

Em sua segunda proposta, João Luiz Vieira é mais idealista ou utópico como ele próprio afirma:

Já para o segundo eixo - e sobre o qual tenho mais familiaridade e alguma experiência de observação (de programas de formação no exterior) - deve-se propor algo mais ambicioso em termos de tempo, objetivos e metas. Prevemos aqui uma articulação entre, especialmente, cinematecas e universidades, visando à formação de um perfil prático e teórico... A inseparável articulação entre prática e teoria em níveis avançados seria proposta por um currículo inovador que levasse em conta o trabalho direto, de campo, dentro dos arquivos, com os diferentes suportes audiovisuais, independentemente de tecnologia, formatos, janelas, plataformas; no aperfeiçoamento dos métodos de análise e diagnóstico dos diferentes tipos de danos físicos e deterioração... A pesquisa, em especial, deverá ser pensada sempre em sua gestão e articulada a programas específicos de apoio, locais, nacionais e internacionais, como as fundações de apoio, o CNPq, a Ancine, a Finep, o Iphan e a Fiaf. (VIEIRA, 2015, p. 190)

Nesta segunda propositura de João Luiz Vieira nota-se questões bem mais amplas, trabalhos ligando as universidades e as cinematecas, propostas de pesquisas com apoios financeiros de instituições, inclusive, internacionais, currículos inovadores nas instituições de ensino, primordialmente, universidades. Por mais que as ideias de João Luiz Vieira pareçam corretas, elas suscitam novas questões. Afinal, como se dá o ensino de preservação audiovisual hoje? Como essas propostas podem ser executadas? Não há pesquisas no Brasil nessa área financiada por empresas/instituições de fomento?

Essas perguntas que surgem, a partir das proposições de Vieira, são necessárias para se analisar como a área de preservação audiovisual ainda é desprivilegiada no país. O autor ainda destaca o papel das universidades como formadoras desse profissional apto para trabalhar com a arquivística audiovisual, mas como afirma Luciana Rodrigues (2015), professora de cinema na Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), as próprias universidades estão muito defasadas nesse sentido. Para a autora “sempre houve fragilidades na formação de acervos das obras realizadas pelos alunos (nas universidades), o foco, com raras exceções, é o de fazer filmes, sem ênfase em preservá-los e catalogá-los apropriadamente”. (RODRIGUES, 2015, p. 179)

O ponto central do pensamento de João Luiz Vieira e Luciana Rodrigues se pauta na formação dos profissionais de preservação audiovisual para atuarem nos espaços de guarda tradicionais, o que realmente apresenta imensa dificuldade. Há de se destacar que as atividades em escolas seriam mais um espaço para esse profissional que, basicamente, não está sendo formado.

De imediato me veio à mente a ideia de que tão poucos (profissionais) jamais dariam conta daquilo tudo e naquelas condições tão precárias, sabendo-se de antemão da escassez de recursos humanos e financeiros, tecnologia, infraestrutura adequada, falta de cursos especializados no país e do fato de que as latas nunca param de multiplicar-se. (HEFFNER, 2001)

De fato, essa é uma situação incômoda, afinal, o número de profissionais da área de preservação audiovisual é muito baixo. Para uma ação nas escolas, esses profissionais deveriam se multiplicar, porém é possível imaginar que a necessidade de haver filmes dispostos na escola para os educandos, seja um disparador para que mais profissionais da área de preservação audiovisual como um todo surja, mesmo que seja difícil acreditar nessa

possibilidade. Destaca-se, mais uma vez, que para a efetivação dessas propostas, é necessário assumir certas defesas de um ambiente ideal voltado para preservação audiovisual.

## 2.2 Curadoria: quem indicará os filmes?

A necessidade de formação de DVDtecas nas escolas imputa a obrigatoriedade de decisão sobre quais filmes a comporão. Essa questão que ainda é pouco discutida, mas que parece fundamental para a produção de DVDs para serem distribuídos nas escolas. Quem decidirá quais serão esses filmes? Haverá um número limitado de obras audiovisuais para serem exibidas nas escolas? Ou qualquer filme será apto a ser exibido no espaço escolar, conforme a intenção do professor que irá exibir os filmes?

Descentralizar o processo de seleção de filmes permite ainda aguçar o critério de “educativo” para essa seleção, evitando que tudo o que se produz no país gire pelas escolas indiscriminadamente. Não porque a escola não tenha meios para julgar a qualidade ou eleger suas preferências, apenas porque temos pouco tempo; nesse sentido, por que não pensarmos juntos o que mais pode contribuir para essa relação cinema e educação? De outra maneira, nos perguntamos, faz sentido usarmos o tempo da escola para reproduzirmos as mesmas imagens que bombardeiam todas as casas com a televisão? (FRESQUET; MIGLIORIN, 2014, p. 11)

Há poucas questões relacionadas a esse processo de seleção de filmes. Fresquet e Migliorin tentam oferecer uma proposta projetando uma curadoria externa que ofereça recomendações para as escolas terem um material apto para ser exibido. Porém há outra questão relevante para lidar com essa ideia, como assumem os próprios pesquisadores, a escola não terá tempo disponível para definir a seleção de filmes. Contudo, ao invés de pensar que não vale a pena trabalhar com obras que já são de acesso comum a maioria das pessoas, não valeria a pena se questionar a necessidade de um profissional habilitado em todas as escolas para lidar com o cinema e audiovisual? Essa questão, aliás, diz respeito ao profissional licenciado em cinema e audiovisual. Há, apenas, um curso de licenciatura em Cinema e Audiovisual, no caso, na Universidade Federal Fluminense (UFF), mas a tendência é que cada vez mais surjam cursos voltados para o cinema e a educação, seja na universidade ou em outros espaços e, imaginar que as propostas de filmes para as escolas estejam nas mãos de poucos, é uma contradição, um retrocesso. Afinal, qual seria a função do professor de cinema nas escolas se não há desejo de que a figura do docente seja um elo entre os

educandos com a produção cinematográfica em todas as suas proporções? Propor que o professor de cinema nas escolas não faça a seleção do que será exibido em sala de aula é minimizar a atuação do profissional do curso de Cinema - Licenciatura. Além de minimizar, também, o professor que não seja especificamente de cinema, mas utiliza das imagens em movimento para propor dinâmicas específicas em seus trabalhos na disciplina que leciona. É possível que o projeto de DVDtecas nas escolas trabalhe com uma perspectiva de escolha por alguns filmes específicos que irão fazer parte das coleções de DVDs que estará nas escolas conforme sejam lançados. Entretanto, é necessário destacar que defender a possibilidade de apenas alguns filmes ingressarem no espaço escolar, a partir de escolhas de curadores específicos, pode ser, inclusive, contraproducente para a preservação audiovisual.

Preservar o quê, segundo quem?... Quando se fala que "devemos preservar" é lógico que parece uma coisa óbvia, simples de defender. Porém, perde-se a perspectiva da complexidade do assunto. Por exemplo: especialmente num país como o Brasil, é claro que não poderíamos jamais preservar TUDO. Nossas cinematecas e instituições simplesmente não teriam espaço, pessoal, orçamento para todos os longas, todos os curtas, todos os cinejornais, todos de tudo. Ainda mais no trabalho atual onde começamos um "pronto-socorro" de filmes, no qual precisamos optar na emergência por qual paciente salvar. Aí a coisa começa a ficar um pouco mais confusa. Porque afinal quem escolhe o que se preservará, o que se restaurará (ainda mais grave)? Sob quais critérios? Obras relevantes? Para quem? Geralmente é sob este tipo de pressão que a coisa começa a ficar estranha, porque passamos por conceitos voláteis como o de relevância, importância, permanência, que significam uma coisa para cada pessoa. E muitas vezes começamos a ver um certo cânone do "bom gosto" escolher qual memória afinal devemos preservar, e ao fazer isso direcionar o que é o "nosso passado". Na minha modesta opinião, todo passado é importante. Desta maneira só posso levar a sério a questão do "passado" quando perder *Cidadão Kane* seja considerado o mesmo que perder uma pornochanchada. Enquanto junto com o discurso do "preservar" venha sempre as frases "estamos perdendo filmes importantes como...", não posso defender de todo o conceito. Então, o que o escriba está fazendo, propondo a paralisia, e que nada se preserve para não se fazer opções? Longe disso... O escriba apenas tenta mostrar que algo que parecia extremamente simples e óbvio vai se mostrando cada vez mais dúbio... (VALENTE, 2001)

Sempre irá surgir a indagação de quais filmes devem ser resgatados, porém defender uma curadoria externa à escola, é indicar que algumas obras são mais valiosas do que outras (em qualquer seleção há os escolhidos e os negligenciados) e, por isso, estão mais aptos a serem exibidos, além de ser uma seleção de filmes escolhidos com a visão de pessoas que não

têm relação com os educandos. Mas se as propostas de Fresquet e Migliorin partem da Lei nº 13.006/2014 que indica filmes brasileiros nas escolas, deve-se ater a importância da lei para ampliar a relação do cinema brasileiro com o seu povo em todas as esferas e, não identificar filmes específicos.

As cópias de filmes brasileiros deveriam ser distribuídas, após a exploração comercial, por instituições sem fins lucrativos espalhadas pelo país, resguardando-se os direitos dos produtores, economizando-se em fretes sempre caros, e difundindo o cinema e a cultura brasileiros junto a plateias que raramente tem oportunidade de ir a uma sala de exibição. (HEFFNER, 2001).

É possível projetar a Lei nº 13.006/2014 como um fator de mudança na memória do cinema brasileiro. A referida lei poderá promover o resgate de obras cinematográficas curtas ou longas-metragens e a relação com um público que teve pouco acesso a elas durante muitos anos. As escolas compreendidas como espaços redefinidores para o pensamento sobre o cinema brasileiro e, dentre suas funções, a recuperação da memória quase esquecida do cinema no país. O universo da preservação audiovisual pode ser aproximado com a criação de um trabalho em que as escolas darão maior visibilidade para a gritante perda da memória cinematográfica em nosso país. “É preciso cuidar de todos os filmes e não apenas restaurar este ou aquele título... Que a difusão tenha compromisso com a preservação e com o público.” (HEFFNER, 2001). Caso não haja essa relação entre educação e preservação audiovisual, é possível que, de alguma forma, os trabalhos de cinema e educação sejam, inclusive, nocivos para a preservação audiovisual, já que alguns filmes serão restaurados ou terão seus suportes renovados, enquanto outros continuarão apodrecendo rumo ao desaparecimento.

### 2.3 DVDs como suporte de preservação?

Analisando as ações preservacionistas, cabe ponderar a utilização de DVDs como suporte para as obras cinematográficas. Isso porque o sentido de preservar leva em consideração o suporte original com o qual a obra foi concebida, por exemplo, um filme produzido em película de 16mm, suporte incomum para o mercado cinematográfico profissional que tinha como padrão a película de 35mm para a exibição de filmes nas salas de



cinema comerciais em todo o mundo, mas, por qualquer razão, a equipe criativa de um filme decidiu rodar com a bitola de 16mm é nesse formato que o filme deve ser preservado, considerando sua elaboração original para acesso total a obra como fora concebida.

A preservação será entendida como o conjunto dos procedimentos, princípios, técnicas e práticas necessários para a manutenção da integridade do documento audiovisual e garantia permanente da possibilidade de sua experiência intelectual. O propósito de preservação tem três dimensões: garantir que o artefato existente no acervo não sofra mais danos ou alterações em seu formato ou em seu conteúdo; devolver o artefato à condição mais próxima possível de seu estado original; possibilitar o acesso a ele de uma forma coerente com a que o artefato foi concebido para ser exibido e percebido. (SOUZA, 2009, p. 6)

Inclusive, entende-se como a forma mais adequada da preservação audiovisual, priorizar o máster, pois seria, de fato, o suporte original de guarda, ao invés das várias cópias que segundo Souza (2009) “podem ser conservadas como material de arquivo, mas foram feitas para a exibição pública do filme” e vão para as salas de cinema. Elas são, invariavelmente, danificadas por diversos fatores externos e ficam mais expostas a contaminações que irão obstaculizar os trabalhos destinados à preservação da obra.

(O Máster) é um filme positivo com a versão final e acabada de um filme (imagem e/ou som) destinado não à exibição mas sim à duplicação, ou copiagem. Trata-se de uma matriz positiva de segunda geração... Uma observação mais atenta da imagem poderá diferenciar a cópia do máster pela sua qualidade fotográfica. O máster de boa qualidade, por ser uma matriz de duplicação, deve ter um contraste muito baixo, ou seja, não deve ter nem regiões de altas luzes, muito claras, nem regiões de sombra fechada, muito densa. (COELHO, 2001, p. 23)

Caso não haja a possibilidade de realizar a salvaguarda de um filme a partir de seu máster, existe a possibilidade de armazenar uma cópia. Esta se tornará uma “cópia de preservação”<sup>9</sup> e, tal cópia, não poderá ser utilizada para acesso, mas deverá ser mantida em condições ideais de preservação.

Pode parecer uma ideia pouco efetiva a possibilidade de formação de acervo em DVDs nas escolas como forma de preservação audiovisual, pois é um suporte especialmente destinado ao mercado de *home video*, alterando, assim, o formato original de concepção dos

---

<sup>9</sup>Núñez, Fabián. Notas de Aula.

filmes. Entretanto, os aspectos mais importantes em tal proposta são a conservação da memória e o acesso que pode ser oferecido pelo suporte de DVDs, facilitando a formação do conhecimento dos educandos por meio de uma grande quantidade de obras cinematográficas.

Sem dúvida, profissionais de outras áreas do saber também têm objetos de estudos que vão ao encontro da proposta de formação das DVDtecas nas escolas como forma de garantir a preservação da produção cinematográfica. O arquivista canadense Terry Cook (COOK, 1998 apud FOSTER, 2010) reforça essa ideia quando afirma que “(os arquivistas) tornaram-se, assim, construtores muito ativos da memória social. Na verdade, afirmaria até que se tornaram o principal agente de formação da memória, sem esquecer das importantes contribuições, nessa tarefa, de seus colegas de museus, bibliotecas, e cultura material.”

Porém, a despeito da importância do suporte de concepção da obra, existe a impossibilidade de manter películas cinematográficas em qualquer espaço escolar, pois são materiais pesados, insalubres, de manuseio difícil e que necessitam de projetores ainda mais pesados e, cada vez mais, difíceis de se encontrar no mercado, além de condições especiais para guarda e manuseio com fins de minimizar a deterioração do material. Ao contrário dos DVDs que foram produzidos justamente para serem exibidos em aparelhos pequenos que se ajustam a qualquer residência familiar e, portanto, também teriam espaço na escola.

Foster (2010) afirma que na Cinemateca Brasileira, entre os filmes amadores existentes, muitos títulos acabam “funcionando como um álbum de família em movimento” e os DVDs fazem parte do acervo que fora depositado na maior instituição de guarda de filmes do Brasil. Segundo a mesma autora, “O acervo de filmes domésticos da Cinemateca Brasileira, de acordo com a quantificação feita no dia 23 de julho de 2009, é composto de 1.075 materiais em película e 1.570 incluindo os materiais em vídeo e DVD”. (FOSTER, 2010, p. 17)

A despeito de toda a problemática quanto a preservação da produção cinematográfica brasileira e da importante contribuição das DVDtecas escolares, o que convém, de fato, para as escolas é a exibição do material fílmico como objeto pedagógico.

[Define-se filme como] uma série de imagens em movimento fixadas ou armazenadas sobre um suporte (qualquer que seja o método de registro e a natureza do suporte usado inicial ou posteriormente para isso), com ou sem acompanhamento sonoro que, quando projetada, dá uma ilusão de movimento (EDMONDSON, 2017, p. 26)

As informações contidas nos DVDs disponibilizados para as escolas se adequam as definições do autor como objetos filmicos e essa informação que se faz relevante para considerar o cinema no espaço escolar, pois como já fora dito, os DVDs são suportes relevantes pedagogicamente para o acesso aos filmes nas escolas.

Desde sua invenção e comercialização na década de 1880, as mídias audiovisuais estiveram em contínua evolução, da qual os presentes formatos e tecnologia digitais são a mais recente manifestação. Para preservar os acervos e torná-los acessíveis, os arquivos audiovisuais precisam conservar formatos e tecnologia obsoletos, se manter em dia com a nova tecnologia e reter as habilidades relevantes para a operação de ambas. O conteúdo migra para novos formatos para que o acesso seja garantido, mas os suportes mais antigos precisam ser conservados por seus valores de artefato e de informação. A ligação entre o conteúdo e o suporte (original) pode ser muito significativa. (EDMONDSON, 2017, p. 8)

Em 2001, um projeto de restauração da Riofilme exemplifica bem o suporte do DVD como uma possibilidade de gerar maior distribuição para obras cinematográficas. O filme de Glauber Rocha *Deus e o Diabo na Terra do Sol* foi escolhido para um trabalho de restauração direto para o suporte de DVD, privilegiando a preservação da informação e diminuindo os custos do que seria a restauração no próprio negativo do filme, pois iria encarecer demais o projeto e poderia não ter o alcance esperado, uma vez que não era difícil prever que as salas de cinema comerciais não iriam exibir o filme em película e uma parcela muito pequena da população teria condições de assistir ao filme restaurado. Sendo assim, optou-se pela restauração e, conseqüentemente, distribuição, direto para o DVD, ou seja, para o mercado de *home video*.

A política de investimento da Riofilme de distribuição voltada para o mercado doméstico foi definidora para o conceito de restauração que foi aplicada a *Deus e o Diabo na Terra do Sol*. Uma vez que o suporte final seria o DVD, não havia a intenção por parte dos técnicos envolvidos em gerar um novo negativo em película após o processo de restauração digital – algo que se tornaria padrão nos projetos subsequentes. Ter como destino final um suporte como o DVD traria uma série de conseqüências a respeito do próprio tratamento do som e da imagem da obra, uma vez sendo incomparáveis a qualidade de ambos em uma sala de cinema e em uma sala doméstica com televisor. A intenção dos envolvidos na restauração do filme era que este tivesse um bom resultado visual no DVD, e não mais do que isso, uma vez que não estavam previstas exibições em salas de cinema. Podemos considerar, nesse sentido, que *Deus e o Diabo...* recebeu uma restauração digital *stricto sensu*, já que não houve

um tratamento analógico nos materiais em película, justamente por não serem estes os suportes finais de exibição. (DREER, 2011, p. 53)

Após a relevância do trabalho realizado com os materiais de *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, surgiram outros projetos de preservação, alterando os suportes filmicos diretamente para os DVDs. Diretores como Leon Hirzman, Nelson Pereira dos Santos e Joaquim Pedro de Andrade, por exemplo, tiveram seus filmes restaurados devido à alteração de suporte e, conseqüentemente, com nova e maior distribuição e assistência. Há o significativo problema de todos esses cineastas serem do mesmo grupo cinemanovista que Glauber Rocha e, por isso, fazem parte de uma “alta cultura” no cinema brasileiro, o que aparenta um menosprezo à outros cineastas que não fazem parte do mesmo movimento. De qualquer forma, a possibilidade de ter em DVD os filmes restaurados desses diretores, é um grande alento para considerar que tais filmes façam parte do universo escolar, em detrimento de apenas filmes contemporâneos sejam indicados para compor as aulas de cinema na escola.

A palavra acesso passa a ter grande relevância ao se instigar o cinema nas escolas. Afinal, fazer com que educandos se relacionem com obras audiovisuais desde o início do século XX, produzidas especialmente, no Brasil, é uma prova evidente da relevância da preservação audiovisual. Porém, é necessário estar claro que esse é um trabalho árduo, especialmente num país em que as políticas públicas destinadas à preservação audiovisual são nulas. Segundo Heffner (2001), “não há legislação específica de proteção ao bem cinematográfico brasileiro”, reclamava o autor há mais de quinze anos, e a situação continua sem qualquer sinal de melhora efetiva. Mesmo com as dificuldades inerentes a falta de legislação o autor continua, na mesma obra, a destacar “que a difusão tenha compromisso com a preservação e com o público”, pois um trabalho preservacionista de sucesso, leva em consideração a difusão.

A difusão e acesso à produção cinematográfica sofreu grande impacto com o advento do cinema digital que reformulou e continua reformulando as possibilidades de acessar filmes e, obviamente, de preservá-los. Essa questão é necessária destacar quando se sugere o DVD como um suporte capaz de promover a preservação audiovisual e dotado de qualidades pedagógicas.

É bastante óbvio que a alternativa de exibir filmes em formato digital seja uma possibilidade dada aos educadores em quaisquer espaços educacionais. Afinal, facilita

bastante o trabalho do professor, que pode escolher o filme que quiser para exibir. A diferença é que a definição dos filmes em formato digital, ficaria a cargo dos professores. Eles poderiam fazer a escolha que considerassem mais relevante para a aula, mas isso impediria qualquer educando de fazer a própria escolha, pois não haveria armazenamento dos filmes, como aconteceria com a formação das DVDtecas que possibilitaria a retirada de filmes para empréstimo, caso houvesse interesse específico por parte dos educandos. Qualquer escola precisaria de HDs, *datacenters* e *back-ups* de infinitos gigabytes, o que seria muito difícil de adquirir e manter o armazenamento, principalmente se for considerada a rápida obsolescência desses equipamentos. Há de se considerar também, os poucos estudos sobre a perda das informações digitais por conta da passagem temporal, mesmo que também não se tenha exatidão sobre a durabilidade das informações registradas em DVD, ao menos, o suporte físico possibilita um maior controle da deterioração.

O digital, é importante lembrar, ainda não pode ser considerado como um material seguro para a preservação de dados. Sabemos, por conhecimento empírico, que um rolo de película pode durar mais de 120 anos em ótimas condições. Quanto ao digital e outros materiais analógicos (vhs, beta, u-matic, etc), o número ainda é desconhecido. Além disso, um rolo de película mesmo que não seja projetado conserva sua imagem, pois ela é fixa e visível, podendo ser obtida através da análise manual do material. Já o arquivo digital é composto por informações binárias que necessitam de um software e um hardware, ou seja, um conjunto de equipamentos que permita sua leitura. (NAGIME, 2016)

Além disso, como já fora indicado, há pouquíssimas pesquisas no Brasil acerca da preservação audiovisual e se a perda de arquivos digitais é uma realidade em instituições de guarda de acervos em que o trabalho básico perpassa pela manutenção desses arquivos, não há qualquer possibilidade de prever que as escolas teriam possibilidade de tratar de tais arquivos com a atenção necessária para que eles não se percam.

Os arquivos de países em desenvolvimento perdem anualmente um percentual muito maior de seus patrimônios digitais do que os países desenvolvidos. Isso acontece devido à sua falta de profissionais, infraestrutura e recursos para mudar a situação: comprar novos equipamentos, conservar em funcionamento equipamentos antigos, treinar e manter equipes. Tudo indica que, com a velocidade de desenvolvimento da tecnologia digital, o abismo aumentará em vez de diminuir. (EDMONDSON, 2017, p.71).

Pode parecer simples, contudo, ainda não há esclarecimentos irrefutáveis sobre a salvaguarda de arquivos digitais e a possibilidade de perder os filmes seria, inclusive, contraproducente para os espaços escolares, pois educandos sempre se renovarão nas escolas e o ideal é que os filmes estejam dispostos para serem assistidos o maior tempo possível. Além disso, os arquivos digitais necessitam de sistemas específicos nos computadores, entretanto, com as constantes mudanças de tecnologias, não é possível afirmar que os arquivos digitais estarão sempre acessíveis, pois se a escola trocar a sua rede de computadores pode ser que os filmes não sejam mais lidos pelas novas tecnologias adotadas e acarretará em um problema de acesso aos filmes.

Outro problema que o uso dos filmes em formato digital na escola viria a acarretar seria os direitos autorais das obras. Pois, ainda não há regulamentação sobre a forma de distribuição a partir dos meios digitais para os filmes brasileiros no mercado de *home video* e não seria aceitável que as escolas utilizem materiais piratas. Importante destacar que a utilização de filmes digitais sem ter a distribuição regulamentada, também traria dificuldades para os realizadores dos filmes e órgãos específicos do cinema brasileiro no sentido de quantificar os espectadores. Se a adoção de filmes nas escolas também faz parte de uma proposta de maior disseminação do conhecimento sobre o cinema e a cultura brasileiros, faz sentido que haja algum controle dos filmes que foram assistidos, para que haja projeção do sucesso da empreitada do cinema nas escolas.

## Capítulo 3

### Onde estarão os filmes?

Até este capítulo, foi apresentado o processo de exibição de filmes nas escolas e, quais seriam as melhores maneiras de guardá-los para alimentar os espaços educacionais que devem exibir cinema, inclusive, por determinação da Lei nº 13.006/2014, como já fora comentado. A pretensão de continuidade deste trabalho está em refletir sobre onde serão depositados os filmes produzidos pelas escolas. Afinal, não é inusitado destacar que, a partir de uma crescente exibição de obras cinematográficas nos espaços educacionais, surja um desejo pela produção cinematográfica. E, tais espaços escolares terão de dar conta dessa demanda, inclusive, para valorizar ainda mais o cinema como um componente relevante para o currículo escolar.

Ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar. Se no início criarmos apenas imagens, ideias, sentimentos a partir da projeção, ativarmos a nossa imaginação, em breve estaremos sendo tomados pela necessidade de filmarmos. Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis. Primeiro mentalmente, mas em breve, na ação, na escrita, com e sobre os filmes. Mesmo com recursos tão simples como um celular ou uma câmera fotográfica, apostamos na potência dessa arte para promover o ato criativo. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2014, p. 14-15)

Tão importante quanto levar filmes para serem exibidos nas escolas, é levar câmeras e gravadores/microfones para que os estudantes possam criar audiovisualmente nas dependências escolares. É na criação que os jovens vão se expressar criativamente por meio do audiovisual, o que se deve pensar é como as aulas irão aplicá-los a produção. Imitar as grandes obras do cinema ou criar livremente fazendo vídeos conforme tenham ideias e vontades?

Ao observarmos as crianças no seu dia a dia, percebemos que elas brincam, sonham, inventam, produzem e estabelecem relações sociais que, muitas vezes, escapam à lógica do enquadramento cultural normatizado; contudo, mais cedo ou mais tarde, acabam aprendendo a categorizar essas dimensões de semiotização no âmbito do campo social padronizado, isto é, sucumbem a uma certa

subjetividade de natureza essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. (SOUZA, 2014, p. 23)

Inclusive, o maior número de estudos dedicados à prática de cinema e educação estão voltados para a produção. Basta analisar livros como *Cinema Oficina: técnica e criatividade no ensino do audiovisual*, de Maíra Norton, ou os *Cadernos do Inventar com a Diferença* de Cezar Migliorin, para visualizar que os exercícios práticos relacionados à filmagem comandam as teorias e as atividades práticas sobre cinema e educação. Há um problema, porém; a questão de um olhar voltado, predominantemente, para a produção de filmes, pode partir, justamente, de uma historiografia clássica do cinema brasileiro que sempre privilegiou os estudos de cinema a partir da ideia da produção cinematográfica e, esse pensamento, acaba se repetindo nas escolas por um certo senso comum de que fazer cinema e fazer filmes sejam sinônimos. Partir da ideia de cinema levando em consideração apenas o filme e não os espectadores é algo que se formulou na historiografia clássica do cinema brasileiro, em meados da década de 1960, e pouco se contestou.

Há uma diferença notável entre o que Sadoul entende por nascimento do cinema e o que os historiadores brasileiros chamam de nascimento do cinema brasileiro: para Sadoul e seus sucessores, o nascimento do cinema é uma representação pública e paga, ou seja, um espetáculo, o filme na tela diante dos espectadores que pagaram ingressos para ter acesso à projeção. Enquanto para os brasileiros, o nascimento do cinema é uma filmagem. (BERNARDET, 2008, p. 34-35)

E tal visão de que o surgimento do cinema parte de uma filmagem, acontece, basicamente, na história do cinema brasileiro, mesmo ao se tratar de histórias próximas ao Brasil, como nos países da América Latina.

A monumental pesquisa organizada por Guy Hennebelle e Alfonso Gumucio Dagron, *Les Cinémas d'Amérique Latine* (1981), e redigida, na maior parte, por latino-americanos, história a cinematografia de 23 países; apenas dois capítulos usam a ideia de nascimento, e tão somente um vincula o nascimento à primeira filmagem: o capítulo brasileiro. (BERNARDET, 2008, p. 35)

Sem destacar que a seminal e “mítica” filmagem feita por Afonso Segreto tinha algumas características peculiares: trata-se de um italiano a bordo de um navio francês, com equipamentos trazidos da Europa. Ou seja, de brasileiro mesmo, apenas as imagens da Baía



de Guanabara, onde o navio aportava. E o pior de tudo é que, atualmente, essas imagens não existem e a inexistência delas fuge aos comuns incêndios, como aconteceu com muitos filmes que se perderam em todo o mundo naquela época, devido a alta combustão do nitrato ou por falta de cuidados preservacionistas com os filmes. No caso, a inexistência das imagens de Segreto ocorreu porque, muito provavelmente, as imagens não se formaram.

De acordo com o relato de um sobrinho de Afonso, revelado recentemente, o filmete primordial teria velado. Ou seja, na prática, nunca chegou a existir de fato. O ato de posicionar a câmara e girar a manivela se realizou mas a imagem jamais se formou. (HEFFNER, 1995)

A visão de que o início do cinema brasileiro acontece por uma filmagem e não por uma exibição, faz parte da resposta de porque há pouco pensamento sobre a exibição cinematográfica no país, de forma geral. Mais ainda, explica o fato da produção brasileira ser incessante, mesmo que não haja público suficientemente formado para consumir todos os filmes produzidos e, além de tudo, sem o menor compromisso de preservar as obras já produzidas. Pois, como afirma HEFFNER (2001), “A lei de depósito legal de títulos brasileiros raramente é cumprida por parte dos produtores.”

O sentido implícito da ideia de cinema ser produção de filmes é essencial para a proposta apresentada neste trabalho. Assim, é possível questionar: onde os filmes educacionais serão salvaguardados? Pois, se haverá produção cinematográfica nas escolas (e é certo que essa produção já existe e cresce exponencialmente), será necessária uma proposta concreta de guarda dessas obras, sob pena de que esses filmes se percam para sempre. Mesmo que a preservação de filmes ainda seja pouco considerada, é necessário se atentar para a grande quantidade de material que está se perdendo de trabalhos produzidos em espaços educacionais sem qualquer conceito estabelecido de guarda dos filmes, certas vezes, esses trabalhos nem são documentados. Assim sendo, qualquer pesquisa sólida sobre atividades ligadas ao cinema e educação será impossível em um futuro próximo. Soma-se o descuido com a guarda e preservação com a efemeridade das imagens digitais que podem ser produzidas e apagadas facilmente e descortina-se um panorama calamitoso da perda da produção brasileira.

Há um antigo exemplo, entre as décadas de 1970 e 1980, quando houve um projeto de cinema e educação na cidade do Rio de Janeiro: o Municine. A atividade consistia promover

atividades educacionais de produção de filmes em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. A proposta era realizada com câmeras Super-8, consideradas amadoras, mas como eram relativamente baratas e de um acesso mais fácil do que câmeras profissionais, acabaram sendo utilizadas nesse projeto. Atualmente, alguns filmes do projeto estão depositados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ) e não é possível dizer se todos estão lá porque não há qualquer informação específica sobre a quantidade de filmes que foram produzidos durante essas atividades. A grande dificuldade, entretanto, parte do fato que não há um projetor de Super-8 no AGCRJ, impossibilitando o acesso a tais imagens em movimento produzidas por educandos da rede pública do Rio de Janeiro. Associa-se a dificuldade de assistir aos filmes, a falta de outros registros acerca do projeto e cria-se o atual cenário. Um projeto de cinema e educação sem qualquer possibilidade de acesso do mesmo e sem a possibilidade de pesquisar métodos educacionais utilizados naquele contexto. O que gera uma pergunta: caso não houvesse alguns filmes do projeto no AGCRJ, esse projeto seria completamente esquecido? Sendo assim, será que houve outros projetos ligados a cinema e educação no Rio de Janeiro ou em outras cidades do país que foram completamente esquecidos? Afinal, sabe-se que os conceitos de cinema e educação existem há muitos anos.

Além do Muncine, é importante citar outro projeto de cinema e educação que se faz vivo até hoje no Rio de Janeiro: o Cineduc. Este projeto de cinema e educação começou na década de 1960 e é pioneiro no estado em atividades educacionais ligadas ao cinema. Em seu artigo *Cinema(teca) e educação*, o pesquisador Hernani Heffner identifica algo bastante relevante nas atividades do Cineduc. Afinal, as propostas anteriores a ele, eram todas baseadas na exibição de filmes como a ilustração de uma ideia, salvo raras exceções. Ou seja, uma aula de geografia, por exemplo, exhibe um filme sobre diferentes tipos de solo, daí o que seria uma aula expositiva, torna-se uma atividade com um filme.

Se nos primórdios falava-se mais em um instrumento escolar, didático-ilustrativo, auxiliar da escrita, com os filmes devendo ser produzidos de modo a apresentar, a explicar e a reiterar um conteúdo específico, com status de “conhecimento válido”, na segunda metade do século XX o eixo deslocou-se para o entendimento do próprio filme como “visão de mundo”, sendo requerida a instrumentalização das plateias para uma “leitura” mais adequada das obras. (HEFFNER, 2014, p. 323)

No entanto, o autor continua a análise de como se pensou o cinema educativo em um segundo momento. As propostas do Cineduc, então, fazem parte dessa segunda ideia, tendo iniciado, exatamente, na década de 1960, ou seja, logo no início da segunda metade do século XX.

Na interseção do renovado movimento da Igreja em direção ao cinema e à criança, com o chamado Plan Deni, e de novas preocupações dos arquivos de filmes nasceu a experiência do Cineduc, primeira organização brasileira voltada diretamente para o ensino da sétima arte a um público multiplicador da dimensão escolar infanto-juvenil. Era uma conjugação de esforços e crenças do padre Guido Logger e da jornalista Marialva Monteiro, com apoio formal da Cinemateca do MAM Rio. (HEFFNER, 2014, p. 328-329)

Neste artigo, Heffner se debruça em diversos trabalhos de cinema e educação ao longo dos anos. Mas vale a pena se concentrar apenas no Cineduc para entender um projeto de cinema e educação. Como o próprio Heffner afirma, a Cinemateca do MAM esteve envolvida no projeto do Cineduc no seu início, porém, foram poucas as atividades reais de preservação dos materiais produzidos ao longo de quase seis décadas de trabalhos ligados ao cinema e educação. É possível começar com uma questão simples: onde estão depositados os materiais realizados pelo Cineduc em todos esses anos?

Mesmo que alguns trabalhos estejam depositados em espaços de guarda, há uma série de trabalhos do Cineduc que já se perderam ou irão se perder, devido a falta de cuidados reais com os materiais produzidos no projeto e uma total falta de interesse do poder público de financiar um projeto de preservação de uma proposta educacional. Dessa forma, perde-se, além dos materiais em si, a memória de como os projetos de cinema educativo se comportavam no passado. Afinal, é claro que houve mudanças significativas nas propostas de trabalho do projeto. Como já foi colocado anteriormente, Alain Bergala que se tornou uma figura chave para se pensar o cinema e educação no Brasil atualmente, que só chegou ao país no século XXI. Sendo assim, há uma gama de outras propostas educacionais que ficam invisibilizadas, atualmente, mas que o passado poderia clarear pensamentos e indicar como o cinema e educação fora analisado ao longo dos anos. Atualmente, percebe-se algumas críticas a Alain Bergala por seus métodos serem “franceses” e não se relacionarem diretamente com a realidade educacional brasileira. Será que o cinema educativo já teve mais proximidade com autores da educação brasileira? Propostas como a metodologia triangular de Ana Mae

Barbosa (1991), base dos parâmetros educacionais do ensino artístico no Brasil já foram relevantes no cinema educativo no Brasil? Os próprios arquivos do Cineduc poderiam responder essa pergunta, mas é difícil imaginar onde estão todos esses materiais.

Atualmente, há vários projetos de cinema e educação que produzem suas atividades em escolas, em geral, com equipamentos digitais que não fazem o devido trabalho de guarda dos seus materiais, levando em consideração ainda a dificuldade de se trabalhar com arquivos digitais em cinematecas e outros espaços de guarda, não é difícil afirmar que, infelizmente, pode-se dar como certa a perda de filmes educacionais. Mesmo porque o cinema brasileiro tem um enorme histórico de perda de filmes - mesmo dos filmes comerciais - e com a novidade de produção de filmes em escolas poderá levar anos até que se perceba a necessidade de guarda. Portanto, é imprescindível que seja feito um trabalho de prevenção sobre as perdas e necessidade de guarda urgentes.

Estima-se perdas consideráveis para o cinema mudo mundial. Algo em torno de 60% a 70% da produção teria desaparecido em definitivo. A percentagem varia de país para país, com maior incidência em nações pobres como o Brasil, que salvou cerca de 10% de tudo que produziu entre 1898 e 1933. A velocidade desta verdadeira tragédia cultural diminuiu até a década de 50, com estimativas de perdas em torno de 30% do volume produzido nos países industrializados e em torno de 50% nos países pobres. (HEFFNER, 2001)

Desde o marco inicial da produção de filmes no Brasil, em 1898, até aproximadamente cinquenta anos depois, apenas dez por cento de toda a produção cinematográfica brasileira, ainda existe, todo o restante se perdeu, por inúmeros motivos diferentes. Desde grandes incêndios em produtoras que estocavam os filmes sem os cuidados necessários, até o descaso com as latas de filme que foram apodrecendo lentamente, pois não estavam nas condições ideais de guarda. Inclusive filmes de diretores renomados ou que fizeram muito sucesso entre o público à época de seus lançamentos não são mais possíveis de acessar por conta do descaso com a produção cinematográfica nacional. Se há descaso em relação ao cinema de ficção que, em geral, é lembrado como o cinema de maior apelo popular, é possível imaginar qual a importância que filmes educativos produzidos em escolas podem vir a ter se não houver propostas concretas de guarda.

As mais lamentadas ausências giram quase sempre em torno de obras ficcionais tidas como importantes histórica ou esteticamente. Dessa forma integram tais listas

títulos como *Paz e Amor* (1910), de José do Patrocínio Filho, *Barro Humano* (1929), de Adhemar Gonzaga, *Favela dos Meus Amores* (1936), de Humberto Mauro, *Moleque Tião* (1943), de José Carlos Burle, *Destino em Apuros* (1953), de Ernesto Remani, *Cruz na Praça* (1959), de Glauber Rocha, e *Surucucu Catiripapo* (1973), de Neville D’Almeida. Mas o conhecimento do passado cinematográfico brasileiro tem que avançar para além dos marcos e penetrar no terreno não desbravado da produção corrente perdida. (GARDNIER; HEFFNER, 2001)

O que ainda se faz necessário insistir é que essa abordagem sobre a perda dos filmes parte de uma visão de obras ligadas ao mercado profissional. Em última análise, há ao menos uma possibilidade maior de destaque para filmes distribuídos para salas de cinema comerciais, como notas em jornais sobre as estreias da semana ou ainda críticas em meios de comunicação quaisquer. Ou ainda, para filmes que fazem parte da programação de alguns festivais, sejam curtas ou longas-metragens que ficarão registrados no catálogo do evento. Entretanto, a situação muda de cenário quando se destaca o processo de preservação audiovisual a respeito de obras menos relevantes ou irrelevantes para o mercado exibidor. O caso dos filmes amadores é um exemplo claro. Afinal, desde a forma como são denominados caracteriza algo de menor importância, feito por amadores, então, nada profissional.

O *orphan film symposium*, encontro bienal realizado no departamento de cinema da Universidade de Nova Iorque (NYU) realiza debates e projeções de filmes órfãos (*orphan films*), definidos como fora do circuito comercial como cinejornais, filmes domésticos, filmes educativos, a produção amadora experimental e filmes abandonados que não possuem referência de propriedade ou detenção de direitos legais. Nada foi produzido no Brasil especificamente sobre filmes domésticos. (FOSTER, 2010, p. 13)

A intenção de destacar deficiências crassas da preservação audiovisual no Brasil é para evidenciar que será um trabalho árduo almejar a preservação das obras audiovisuais produzidas em escolas. Contudo, é necessário analisar para além desses problemas na intenção de realizar um trabalho real de ação para os estudos de cinema e educação e para os estudos de preservação audiovisual no país. Afinal, mesmo que seja para fins de pesquisa, é necessário que os filmes produzidos por crianças e adolescentes de todo o Brasil estejam à disposição para que as análises sobre cinema e educação não partam de elucubrações distanciadas dos pesquisadores com a relação aos jovens utilizando as câmeras e microfones. O que parece mais interessante é que a materialidade dos filmes esteja sempre de fácil acesso

para que as pesquisas e discussões sobre o tema sejam cada vez mais aprofundadas. É importante destacar que os debates sobre cinema e educação existem desde o início do século XX, mas ainda tratamos como algo novo, que pouco fora discutido no passado, porque as reflexões outrora construídas não se fixaram em um imaginário sobre cinema e educação, fazendo com que toda a discussão pareça inicial, sem levar em consideração um passado existente sobre a temática.

### 3.1 O ato da criação

Novamente, é preciso recorrer a Alain Bergala (2008). Afinal, o autor francês e sua pedagogia do fragmento são demasiados relevantes na produção acadêmica a respeito do cinema e educação, em que são formuladas hipóteses e teorias que diversos professores levarão para a sala de aula a utilizar com os educandos. O mais importante da produção bergalaniana é a ponte construída da exibição de filmes nas escolas para a formação de uma pedagogia voltada para a apreciação de obras cinematográficas e, por último, uma proposta de realização, a partir de uma relação com a própria proposta pedagógica.

Há muito tempo defendo uma abordagem do cinema a partir do plano, considerado como a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva do grande corpo-cinema. No que diz respeito ao ato cinematográfico, o plano envolve, de modo magnífico e inextrincável, a maior parte das escolhas que intervêm realmente e simultaneamente na criação: onde começar e onde terminar um plano, onde colocar a câmera, como organizar e enquadrar os fluxos que vão atravessá-lo? (BERGALA, 2008, p. 124)

Mesmo que seja impossível categorizar as propostas de Alain Bergala, faz sentido pensar o núcleo duro da visão pedagógica de cinema do autor francês, a partir do plano. Assim como o plano é a unidade mínima da constituição de um filme, Bergala entende o trabalho com o plano cinematográfico, o primeiro passo em estudos sobre cinema e audiovisual na escola. A questão para o autor, porém, não parte de uma visão acerca do plano como a menor parte da gramática de um filme, algumas vezes destacada por outros autores em estudos sobre linguagem cinematográfica.

Classicamente, costumou-se dizer que um filme é constituído de sequências - unidades menores dentro dele, marcadas por sua função dramática e/ou pela sua posição na narrativa. Cada sequência seria constituída de cenas - cada uma das partes dotadas de unidade espaço-temporal. Partindo daí, definamos por enquanto a *decupagem* como o processo de decomposição do filme em planos. O plano corresponde a cada tomada de cena, ou seja, à extensão de filme compreendida entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é um segmento contínuo da imagem. (XAVIER, 2008, p. 27)

O que interessa para Alain Bergala é pensar no plano como um pequeno espaço em que se pode constituir uma experiência fílmica dotada de um fecho próprio, sem ter, obrigatoriamente, a necessidade de ligar a um outro plano para fazer sentido. Em outras palavras, ele faz sentido por si, pelo que está no plano internamente.

Sempre valerá mais um professor que sabe pouco, mas aborda o cinema de modo aberto, sem trair sua natureza, que um professor que se agarra a uns fiapos de saber rígidos e começa dando definições de movimentos de câmera e de escala dos planos, como se o cineasta, num primeiro momento, pensasse com palavras as escolhas que faz. Estas escolhas, na realidade, as palavras só servem para traduzir, não tendo estritamente nenhuma serventia no ato da criação. (BERGALA, 2008, p. 127)

A proposta de Alain Bergala, então, será a respeito do uso do plano como uma primeira forma de adentrar o universo da criação cinematográfica: o Minuto-Lumière, como já fora comentado. “Seria conveniente, na pedagogia da criação, encarar o ato de criação no cinema a partir de suas operações fundamentais, antes de encará-lo em suas operações técnicas” (Bergala, 2008, p. 133). No entanto, se Alain Bergala pensou em atividades próprias do cinema, da produção à exibição, o autor não se deteve em uma fase de extrema importância, a preservação dos filmes. Mesmo porque, não seria possível assistir a qualquer filme que o autor indica se os mesmos não tivessem sobrevivido e, mais ainda, se não estivessem em condições ideais para serem acessados e assistidos. As condições ideais devem existir desde o momento da produção, até os dias de hoje, sendo necessário planejar os cuidados com os filmes para o futuro.

Algo que não fica claro no livro de Bergala é se o autor considera que os trabalhos feitos por estudantes em escolas podem ser considerados arte ou não, uma vez que, desde sempre, o autor destaca a questão de uma sensibilidade apurada do gosto para fazer a análise dos filmes. De todo o modo, essa não seria uma questão importante para a preservação das obras fílmicas, pois insistir em salvaguardar apenas um grupo seletivo de filmes, considerados

relevantes por fatores estéticos, políticos, econômicos, dentre outros, não faz mais sentido, pois é incorrer em velhos erros do passado.

Foi a época da busca dos títulos e autores fundamentais: um *Nosferatu*, um *Aurora*, um *Intolerância*; um Charles Chaplin, um Abel Gance, um Sergei Eisenstein. Naturalmente os critérios para esta seleção estavam nas mãos do diretor da cinemateca ou de seu curador e sofriam a influência de determinadas histórias do cinema, ideologicamente traçadas. Psicologias à parte, a questão girava em torno de uma suposta evolução estética do cinema, naturalmente qualificante e estreitamente vinculada ao que se fazia no Primeiro Mundo, hegemônico desde os primórdios em termos de tecnologia, comércio e ideologia cinematográficas. (HEFFNER, 2001)

Aventar a possibilidade de preservar apenas alguns filmes é um grande erro em relação à ideia de preservação, pois toda e qualquer obra tem de ser preservada para não limitar a construção historiográfica de uma arte, no caso, o cinema. A preservação da totalidade da produção se contrapõe a um juízo de valor de algumas pessoas que impedirá o acesso no futuro a qualquer sujeito que possa vir a ter novas ideias a respeito de um filme ou um conjunto deles e, obviamente, necessitará de um acesso às obras para desenvolver outros conceitos sobre os objetos analisados.

A alternativa ao julgamento de valor era uma só: guardar tudo sem seleção. Ultrapassar a barreira dos clássicos do cinema, no entanto, parecia dispensável do ponto de vista teórico, pois as cinematecas estariam mais próximas de museus que de bibliotecas, e impensável do ponto de vista prático, já que não haveria condições para recolher tudo o que se produzia. (HEFFNER, 2001)

Esse cenário traduz o caso da produção cinematográfica produzida por crianças e adolescentes nas escolas, como parte do audiovisual - das imagens em movimento acrescidas de som ou não – e que devem ser preservadas. Por mais que exista dificuldade para lidar com toda a produção que já foi realizada e que irá se realizar constantemente nos próximos anos, é necessário fazer a guarda de tais filmes e, em última instância, lidar com tudo que já fora produzido. Pois, levando em consideração o imenso número de escolas por todo o Brasil, sabe-se que esse será um trabalho intenso, em diversos sentidos, contudo, é extremamente necessário para que se garanta a preservação dos filmes e a história da cinematografia brasileira em seus múltiplos aspectos.



### 3.2 O que é preservar?

A ideia de preservação não pode parecer vaga quando se entende que é necessário conservar os trabalhos produzidos nas escolas pela importância que os mesmos têm atualmente e que, certamente, terão no futuro. Entretanto, cabe ressaltar o que é preservar na prática e quais serão as dificuldades inerentes a esse trabalho para salvaguardar os filmes produzidos em escolas que, como já dissemos antes, cresce de forma exponencial.

Preservar filmes significa coletar, identificar, documentar, estabilizar, recuperar fisicamente, restaurar técnica e esteticamente, transferir para novos suportes de guarda, conservar, catalogar, difundir e disponibilizar para consulta permanente, entre outras tarefas associadas. Mesmo longe do ideal, este trabalho pode ter uma enorme influência na vida de uma comunidade e mesmo de uma sociedade. (HEFFNER, 2001)

O que Hernani Heffner destaca é de enorme relevância para que se compreenda o que é preservação, pois divide em dois eixos básicos que não são excludentes ou antagônicos, apenas diferentes entre si. Pois existem algumas atividades de teor técnico, fundamentais para a atividade de preservação, que manterão os filmes em estados relevantes de exibição e em espaços seguros para que não se deteriorem e, além disso, também há os ganhos culturais que as atividades preservacionistas podem oferecer para a sociedade. A proposta de guarda dos filmes educacionais é mais um desses ganhos culturais que a preservação audiovisual pode proporcionar. Inclusive, como registro de propostas no campo da educação de forma ampla, afinal, quaisquer propostas educacionais fatalmente irão se aproximar da área de cinema e educação. Há exemplo, o educador Jorge Larrosa Bondía é uma figura relevante nos pensamentos de educação atualmente e há pouco tempo começou a ser considerado nos estudos de cinema e educação. A preservação, então, vai além da salvaguarda dos filmes educacionais, no caso, mas que persista como algo físico e material de uma época com a possibilidade de fácil acesso por muitos anos.

Preservação é a totalidade de operações necessárias para assegurar o acesso permanente a documentos audiovisuais no maior grau de sua integridade. Ela pode englobar um grande número de procedimentos, princípios, atitudes, equipamentos e atividades. A preservação engloba a conservação e a restauração de suportes, a reconstituição de versões originais; a copiagem e o processamento do conteúdo visual e/ou sonoro; a digitalização para a criação de cópias com

finalidade de acesso ou preservação; a manutenção dos suportes em condições adequadas de armazenamento; a recriação ou emulação de procedimentos técnicos obsoletos, de equipamentos e de condições de apresentação; a pesquisa e a coleta de informações para levar a bom termo essas atividades. (EDMONDSON, 2017, p. 23)

Há, certamente, características próprias da atuação dos espaços de guarda em diferentes regiões do mundo. O pensamento a respeito da preservação audiovisual não é algo estanque e ganha contornos conforme aspectos políticos, sociais, econômicos e etc. de cada país.

Os arquivos de filmes foram propostos originalmente neste sentido (de repositório histórico), mas como repositórios endereçados ao futuro, assim como a Educação. Talvez por isso, no Brasil, outrora um país paupérrimo e com enormes desafios de modernização e de inclusão à sua frente, escolas e educadores se preocupassem desde muito cedo em formar filmotecas e em instrumentalizar o cinema para fins pedagógicos. (HEFFNER, 2014, p. 327)

O que se estabelece, porém, são atividades básicas da profissão que atua com medidas específicas para o melhor aproveitamento dos materiais para salvaguardar a medida que os anos passem e as obras cinematográficas alcem outras perspectivas na memória social do público.

### 3.3 Preservação digital

Levar em consideração a preservação de forma geral é importante, necessário, assim como conhecer os processos da preservação audiovisual desde o início do século XX, até hoje. Contudo, é relevante destacar que há poucos anos, cresceu exponencialmente a possibilidade de acesso a equipamentos cinematográficos devido a facilidade do digital. Então, como já dito anteriormente, as atividades produzidas nas escolas serão, quase em sua totalidade, com equipamentos digitais. Se faz primordial, dessa forma, destacar que os filmes que estão sendo produzidos nesses últimos anos e, ainda serão produzidos nos próximos anos, serão em arquivos digitais dos quais pouco conhecimento sobre suas condições de preservação, foram assimilados pelos espaços de guarda e pelos profissionais que atuam nos mesmos espaços. Não há tantas considerações sobre a preservação de materiais digitais por um motivo muito simples: é um suporte muito novo e não há conhecimento de causa ainda

sobre as melhores formas de guarda desses arquivos. Há uma grande diferença para as películas cinematográficas, por exemplo, que foram utilizadas desde o final do século XIX e se mantiveram como principal forma de produção por todo o século XX. Mesmo com mudanças graúdas em sua composição que começou em suporte de nitrato de celulose passou para o acetato de celulose e para, posteriormente, ao poliéster, o conhecimento sobre a preservação de películas filmicas e suas possibilidades de guarda se difundiu ao longo do tempo. O que é justo pensar que vá acontecer com os materiais digitais, todavia, é necessário pontuar que este é um período de entressafra. Se os filmes em digital já são maioria, não são a totalidade do que está nas salas de cinema. Por exemplo, *Dunkirk*, dirigido por Christopher Nolan. O cineasta inglês que pode ser considerado um dos principais nomes do cinema contemporâneo, conseguindo criar obras para um grande público e, ao mesmo tempo, construir uma visão autoral do cinema, fez seu filme em película, na bitola 70mm, mesmo que o trabalho tenha sido convertido para o digital por uma facilidade de exibição em diversas salas de cinema que trabalham exclusivamente com o digital, há preservação do filme é feita em película, conforme a sua proposta de produção.

Retomando a questão digital, esse é um caminho sem volta do qual os preservadores audiovisuais terão de trabalhar para manter as obras em bom estado para o acesso posterior aos mesmos. E mesmo que haja a possibilidade de copiar a informação do suporte digital para a película, essa não é, necessariamente, a melhor opção.

A preservação digital combina políticas, estratégias e ações para assegurar o acesso de conteúdos convertidos ou produzidos digitalmente, a despeito dos desafios de falhas de mídias ou de mudanças tecnológicas. O objetivo da preservação digital é a apresentação acurada de conteúdos autenticados ao longo do tempo. Entretanto, por razões históricas, a expressão tem sido amplamente utilizada, mesmo por arquivistas, simplesmente como sinônimo de reprodução ou duplicação. Infelizmente, isso tende a reforçar a ideia errônea segundo a qual a reprodução analógica ou digital de um suporte em perigo coloca um ponto final na questão, quando na verdade é apenas uma primeira etapa. A preservação não é uma operação pontual, mas uma tarefa de gestão que não acaba nunca. A manutenção a longo prazo da integridade dos registros ou dos filmes - quando sobrevivem - depende da correção e do rigor da política de preservação levada a cabo ao longo dos anos por sucessivos gestores. Nunca se termina de preservar uma obra; na melhor das hipóteses, ela está sempre em processo de preservação. (EDMONDSON, 2017, p. 24)

Em relação ao formato digital, aqui no Brasil, ainda há a pergunta de como começamos a preservar uma obra, inclusive, ao notarmos que há pouquíssimos espaços de guarda dedicados aos materiais digitais. E, esses que existem, são espaços que estão ampliando as suas funções, afinal, já trabalham com película cinematográfica e passam a salvar também os arquivos digitais.

Essa é a perspectiva dos arquivos escolares futuros, se é possível pensar o acesso aos filmes em materiais como o DVD, os filmes produzidos nas escolas não poderão usufruir do mesmo suporte para manter suas características originais, levando em consideração que, serão atividades em diversas escolas por todo o país, sendo assim, haverá diferenças enormes na qualidade dos arquivos oferecidos. É necessário pensar, então, nas formas de guarda dos filmes que serão produzidos ou os projetos de cinema e educação atualmente, se perderão, como é o caso do Muncine e pode se tornar o caso do Cineduc.

## Conclusão

A produção audiovisual das escolas será um documento muito importante sobre os próprios espaços escolares e sobre a sociedade brasileira como um todo no futuro. Considerando que o ensino escolar tem uma renovação enorme, com estudantes ingressando e se desligando da escola a todo tempo, a produção irá se acumular rapidamente e deverá ser escoada para algum lugar. É possível afirmar que as escolas, de forma geral, não terão possibilidades de fazer a guarda dos materiais produzidos pelos estudantes dos próprios espaços educacionais pela quantidade de produtos gerados e pela dificuldade de lidar com os suportes digitais que ainda são um mistério para preservadores audiovisuais, justamente pelo desconhecimento acerca do suporte em questão. Afinal, é um material muito novo do qual não é possível ter certeza sobre a sua durabilidade e formas de guarda.

Cinematecas especializadas em filmes produzidos nas escolas parecem, então, uma saída para a guarda desse aumento de produção considerável que necessitará ser preservado. A questão base para a guarda da produção escolar é: como se pode estabelecer a necessidade de uma instituição de guarda audiovisual para trabalhos feitos em escolas se as próprias cinematecas não especializadas, ou seja, aquelas que recebem todo o tipo de produção, inclusive filmes comerciais, não são vistas com a devida importância? As cinematecas especializadas seriam a forma mais segura de toda essa produção permanecer armazenada garantindo sua preservação, mesmo com todo terreno nebuloso que é a guarda de arquivos digitais. Estas instituições poderiam, ainda, ser um espaço em que os educandos percebessem a importância das cinematecas, provendo que seus filmes já fossem pensados como objetos a serem preservados para o futuro, pensamento que falta, inclusive, para o cinema brasileiro, em geral.

A criação de cinematecas especializadas para o fim de armazenar os trabalhos produzidos nos espaços educacionais pode ainda ser um ambiente pedagógico, onde ocasionalmente educandos vão até lá para assistir filmes em uma sala grande e escura, no formato em que foi produzido previamente e conheçam equipamentos cinematográficos que foram usados durante esses mais de cem anos de produções audiovisuais. Assim, esses passeios escolares às cinematecas seriam como passeios aos museus que são frequentes nos

programas escolares atualmente. Deve-se prever, então, um número de cinematecas especializadas em filmes escolares como são os Museus da Imagem e do Som pelo Brasil afora. Entretanto, não seria suficiente apenas uma cinemateca como a proposta aqui, porém, um número maior, que possa acolher os trabalhos escolares regionalmente e possibilitem o acesso de educandos, professores e demais interessados as suas dependências.

Ademais, as cinematecas especializadas sugeridas aqui, poderiam ser um ponto de apoio importante para as escolas acessarem filmes que tivessem interesse em exibir nas suas dependências. Como já foi discutido por aqui, a exibição de filmes nas escolas é uma realidade, especialmente após a Lei 13.006/2014. Então, os diretores, coordenadores ou professores poderiam ter em tais cinematecas especializadas um alicerce para pegar filmes e apresentar para as autoridades competentes que estão cumprindo a Lei que lhes foi imposta. Ou seja, mesmo que a Lei 13.006/2014 não preveja como exibir duas horas mensais de filmes brasileiros, as cinematecas aqui propostas poderiam fazer essa relação com os espaços educacionais.

As possibilidades geradas pelo uso do audiovisual nas escolas são enormes e ainda estão sendo desvendadas por pesquisadores, educadores e educandos, porém, é certo que a discussão tem de pertencer também ao campo da preservação audiovisual. A possibilidade de acesso às obras audiovisuais preservadas é, atualmente, o principal ponto de encontro entre essas duas áreas, pois será necessário um grande aporte das instituições que lidam com a memória do cinema brasileiro oferecer os filmes a serem exibidos nas milhares de escola que existem no Brasil. Além de funcionar como museus audiovisuais dedicados a experiência da fruição cinematográfica, assim como de conhecimento das formas de produção na história do cinema.

Posto isso, em um momento mais distante, a criação de cinematecas especializadas envolverá novos profissionais e criará um pensamento de preservação audiovisual no Brasil, como parece ser fundamental para as instituições de guarda do país não lidarem com tamanho desprezo nas políticas públicas de cinema e audiovisual no Brasil. Como já fora colocado, a intenção desse trabalho é enaltecer uma defesa para o cinema na escola, mas para que o cinema na escola seja explorado em todas as suas possibilidades, a guarda dos filmes produzidos e acesso constante a eles é essencial para que o movimento do cinema educativo se complete. Em suas funções primordiais, as cinematecas teriam como função fazer a guarda de qualquer obra, mesmo as produzidas nas escolas. “Filme, artístico ou não, clássico ou não,

é documento, portanto, fundamental para a reconstituição de uma porção da história humana” (HEFFNER, 2001). Entretanto, é necessário compreender que a imensa produção escolar faz desses filmes algo a parte que podem ser melhor armazenadas e avaliadas caso estejam em um ambiente diferente, levando em consideração que as cinematecas do Brasil não têm espaço físico ou número de funcionários suficientes para lidar com toda a demanda que lhe é necessária.

## Referências Bibliográficas

AISENGART, Inês. *Memorial crítico na área de preservação audiovisual*. Niterói, 2009. Projeto Experimental (Bacharelado em Cinema e Audiovisual) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, 75f.

AMÂNCIO, Antônio Carlos et al. Novos desafios frente à lei 13.006/2014. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e educação: a lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo, 2016. 215p.

AUMONT, Jacques. *O olho interminável: cinema e pintura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. 272p.

BAECQUE, Antoine de. *Cinefilia: invenção de um olhar, história de uma cultura 1944-1968*. Trad. André Telles. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. 469p.

BAZIN, André. *O que é o cinema?* Trad. Eloisa Araújo Ribeiro São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 23/12/1996 , Página 27833.

BRASIL. Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 27/6/2014, p. 1.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink/Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.



BERNARDET, Jean-Claude. *Historiografia clássica do cinema brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008. 166 p.

CALIL, Carlos Augusto. *Cinematoteca imaginária: cinema e memória*. Rio de Janeiro: Embrafilme, 1981.

DREER, Marco [Marco Dreer Buarque]. *Entre grãos e pixels, os dilemas éticos na restauração de filmes: o caso de Terra em transe*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, 112f.

EDMONDSON, Ray. *Filosofia e princípios da arquivística audiovisual*. Trad. Carlos Roberto de Souza. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Preservação Audiovisual/Cinematoteca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2017. 224p.

\_\_\_\_\_. Uma filosofia de arquivos audiovisuais. *Cadernos Bad: revista da associação portuguesa de bibliotecários, arquivistas e documentalistas*, Lisboa, v. 1, n. 1, p.1-67, jun. 1998.

FORSTER, Lila Silva. *Filmes domésticos: uma abordagem a partir do acervo da Cinematoteca Brasileira*. São Carlos, 2010. Dissertação (Mestrado em Imagem e Som) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 133f.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

FRESQUET, Adriana. Preservação audiovisual e a educação. O que faria Humberto Mauro em tempos da lei 13.006, com os óculos do vovô. In: D'ANGELO, Fernanda Hallak; D'ANGELO, Raquel Hallak; HEFFNER, Hernani. *Reflexões sobre a preservação audiovisual: 2006-2015 - 10 anos da CineOP*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 174-177.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, César. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e*

*educação: a Lei 13006/14, reflexões, perspectivas e propostas*. Universo produções. 2016. 215p.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cézár. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/2014. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas*. Ouro Preto: Universo, 2016. p. 4-23.

GARDNIER, Ruy; HEFFNER, Hernani. Filmes brasileiros considerados perdidos (ou prestes a sê-lo). In: *Contracampo* - revista de cinema, Edição 34. disponível em: <http://www.contracampo.com.br/34/frames.htm>.

GREENBERG, Clement. *Clement Greenberg e o debate crítico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 284p.

GUNNING, Tom. Uma estética do espanto: o cinema das origens e o espectador incrédulo. In. *Imagens*. Unicamp. número 5, ago/dez, 1995.

HEFFNER, Hernani. Diagnóstico do cinema brasileiro. In: *Contracampo* - revista de cinema, Edição 34. Disponível em: <http://www.contracampo.com.br/34/frames.htm>

\_\_\_\_\_. Preservação. In: *Contracampo* - revista de cinema, Edição 34. Disponível em: <http://www.contracampo.com.br/34/frames.htm>

\_\_\_\_\_. Cinema(teca) e educação. In: SANTOS, Maria Angélica dos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 322-334.

\_\_\_\_\_. *Itinerário do filme brasileiro*. Rio de Janeiro: SESC, 1995.

LUNA, Rafael de. Descascando o abacaxi carnavalesco da chanchada: A invenção de um gênero cinematográfico nacional. *Contracampo*, Niterói, v. 23, p.66-85, dez. 2011.

SANTOS, Maria Angélica dos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; LAZZARETI, Angelene. À luz da lei. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo, 2016. p. 32-39.

MUANIS, Felipe. *Audiovisual e mundialização: televisão e cinema*. São Paulo: Alameda, 2015. 286p.

NAGIME, Mateus. O digital na preservação audiovisual: suas possibilidades e premências. *Revista Universitária do Audiovisual*, São Carlos, maio 2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, Luiz Carlos. *A mise-en-scène no cinema: do clássico ao cinema de fluxo*. Campinas: Papirus, 2013.

OMELCZUK, Fernanda. 50 curtas para uma infância alternativa (e para uma infância alternativa). In: FRESQUET, Adriana (Org). *Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas*. Ouro Preto: Universo, 2016. p. 196-213.

RODRIGUES, Luciana. A formação em audiovisual e cinema e a preservação - Uma relação delicada. In: D'ANGELO, Fernanda Hallak; D'ANGELO, Raquel Hallak; HEFFNER, Hernani (Org.). *Reflexões sobre a preservação audiovisual: 2006-2015 - 10 anos da CineOP*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 178-184.

SOUZA, Carlos Roberto de. *A Cinemateca Brasileira e a preservação de filmes no Brasil*. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 310f.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2014. 173 p.

VALENTE, Eduardo. Queimando cidadão Kane. In: *Contracampo* - revista de cinema, Edição 34. Disponível em: <http://www.contracampo.com.br/34/frames.htm>.

VIEIRA, João Luiz. Este é meu é seu é nosso: introdução à paródia no cinema brasileiro. *Filme Cultura*, Rio de Janeiro, v. 41/42, n. 1, p. 1-2, maio 1983.

\_\_\_\_\_. Dilemas e desafios da formação em preservação. In: D'ANGELO, Fernanda Hallak; D'ANGELO, Raquel Hallak; HEFFNER, Hernani (Org.). *Reflexões sobre a preservação audiovisual: 2006-2015 - 10 anos da CineOP*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 189-191.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.